

		discussing a variety of topics concretely.	
C2	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organizational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices. Maintains consistent grammatical control of complex language, even when attention is otherwise engaged.	Explain their opinions on a number of topics such as social and political issues, and provide structured argument to support their opinions. Able to construct and develop hypotheses to explore alternative possibilities. Demonstrate virtually no pattern of error in the use of basic structures.	S

Anlage 2: Vereinfachte GeR-Deskriptoren zur Normierung des *PhonePass Set-10-Tests*

C2	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow. Consistent grammatical and phonological control of a wide range of complex language, including appropriate use of connectors and other cohesive devices.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly, with a smooth flow of language. Clear, natural pronunciation. Can vary intonation and stress for emphasis. High degree of accuracy; errors are rare. Controlled use of connectors and cohesive devices.
B2	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; few noticeably long pauses. Clear pronunciation and intonation. Does not make errors which cause misunderstanding. Clear, coherent, linked discourse, though there may be some "jumpiness".
B1	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair may be very evident. Pronunciation is intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur. Reasonably accurate use of main repertoire associated with more predictable situations. Can link discrete, simple elements into a connected sequence.
A2	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent. Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes. Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
A1	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances. Much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words. Pronunciation is very foreign.

Selbstreflexion und Evaluierung von Fremdsprachenlernprozessen in der Projektarbeit

Sabine Hoffmann¹

The relationship between awareness and learning German was examined in project work undertaken with students of the degree course in International Media Studies at the University of Palermo. For many years now reflection upon and evaluation of learning processes have been regarded as an integral part of foreign language teaching. This article gives a detailed and differentiated account of research carried out over the last ten years into the role of awareness in second and foreign language learning. Focusing on this aspect of consciousness in Richard Schmidt's definition and re-examining it in the light of Klaus Holzkamp's learning theory, a theoretical approach is worked out which links the concept of awareness at its three levels to interest in foreign language learning. This concept underlies the qualitative longitudinal research carried out in the academic year 2006/07, from which two cases and a decisive phase of the project have been chosen in order to exemplify individual levels of consciousness in relation to group learning of German.²

Selbstreflexion und Evaluierung sind Bestandteile der Konzepte, mit denen sich die Fremdsprachenforschung seit über einem Jahrzehnt auseinandersetzt und die mittlerweile auch konkrete Wirkungen auf die Unterrichtspraxis zeigen. Mit der Frage, inwieweit sie auch in der Projektarbeit umgesetzt werden können, befasst sich der vorliegende Beitrag, der auf Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Fach *Deutsch als Fremdsprache* an einer süditalienischen Universität rekurriert. Nach einem Überblick über den Forschungsstand werden die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Studie und deren Voraussetzungen erläutert, um daran anschließend an zwei Einzelfällen Stufen von Bewusstmachung von Lernprozessen in der Gruppe zu exemplifizieren.

1. Reflexion im Spannungsfeld zwischen individuellem und kollektivem Lernen

1.1 Sprach(lern)bewusstheit als Forschungsgegenstand

Die zunehmende Relevanz der Kognitionswissenschaften und die Tendenz, die in diesem Bereich gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere Disziplinen auszuweiten, lenkte in den 90er Jahren die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenfor-

1 Korrespondenzadresse: Dr. Sabine Hoffmann, Via Domenico Scinà 105, I-90139 Palermo, E-Mail: sabinehoffmann@katamail.com

2 Der vorliegende Aufsatz entspricht in Teilen dem gleichnamigen Vortrag auf dem DGFF-Kongress in Gießen 2007.

schung auf die Bewusstseins-ebene von Lernprozessen. Diese Umorientierung vollzog sich vor dem Hintergrund gesellschaftlich-historischer Veränderungen, die nachhaltig das Lernerbild prägten und in dem Schlagwort der Lernerautonomie ihren Ausdruck fanden. In den Mittelpunkt rückte so das (Selbst-)Management der eigenen Lernprozesse und machte damit den Rückgriff auf bewusste oder potenziell bewusst zu machende Vorgänge nötig, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wurde, dass Bewusstmachung unmittelbare Folgen auf der Handlungsebene zeigte. Die breite Übernahme dieser Konzepte erfuhr eine weitere Bestätigung durch die Kritik an der kommunikativen Sprachdidaktik, die den metakognitiven Bereich vernachlässigt hatte und der man die unbefriedigenden Ergebnisse im Spracherwerb anlastete (vgl. Gnutzmann 1997: 227-229).

In der Hochzeit kognitiver Ansätze mahnte allerdings schon mancher Vertreter der Fremdsprachenforschung (vgl. Königs 1998: 107; Raupach 1998: 146) vor einer intuitiven Ableitung von Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften³ – vor allem angesichts fehlender wissenschaftlicher Belege und einer "theoretisch wohl nicht überzeugenden Fundierung" (Gnutzmann 1997: 235); Skepsis sei – so Knapp-Potthoff – vor allem bei der instrumentellen Funktion von *language awareness* angebracht, während für die emanzipatorische Komponente leichter Belege anzuführen seien (Knapp-Potthoff 1997: 14f., siehe auch House 1998: 90f.). Indem sie Bewusstheit nach individuellen Unterschieden differenziert, versucht Knapp-Potthoff (1997: 17) ihre universale Funktion zu redimensionieren und damit weiterhin das Prinzip der Lernerorientierung zu garantieren. Der starken Gewichtung kognitiver Fertigkeiten zuungunsten anderer Komponenten wird so mit einem verstärkten Blick auf den Lernenden begegnet, an dem der Einflussgrad von Bewusstsein konkret nachzuweisen ist, was die Fremdsprachenforschung schon seit Jahren vor diverse und überaus hartnäckige Probleme stellt.

Diese beginnen bei der Festlegung des Gegenstandes. Wenn wir von Sprachbewusstheit sprechen, handelt es sich "um ein Wissen über Sprache, über sprachliche und textuelle Strukturen und über Strategien der Sprachverwendung und des Sprachenlernens" (House 1998: 89). Ein solch breit gefächertes Begriff stellt nicht nur bei der Verallgemeinerung von Ergebnissen ein Hindernis dar, sondern bereits bei der Definition des Forschungsgegenstands (vgl. Eckerth & Riemer 2000: 228; Edmondson 1997: 89-91), dem auch in der Differenzierung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit (Gnutzmann 2003: 336) nur begrenzt begegnet wird, so dass das Risiko weiter bestehen bleibt, "*language awareness* als eine Art Gemischtwarenladen anzusehen" (Gnutzmann 1997: 235, Hervorhebung im Origin-

3 Unter Hinweis auf Krashen (1982) weisen Eckerth und Riemer darauf hin, dass bereits die Rolle der Bewusstheit umstritten ist (Eckerth & Riemer 2000: 229).

nal). Außerdem erschwert der Mangel an einer standardisierten Begriffsebene im Deutschen den Umgang mit diesen Termini noch zusätzlich.⁴

Die zweite Hürde ist forschungsimmanenter Natur:

Während der generelle Nutzen von *language awareness* unter emanzipatorischen und sprach-erzieherischen Gesichtspunkten im Allgemeinen als positiv eingeschätzt wird, gilt dies sehr viel weniger für die Frage, ob und inwieweit *language awareness* als explizites (deklaratives) sprachliches Wissen zur Erweiterung der sprachlichen Performanz beitragen kann. Letztlich lässt sich kaum empirisch nachweisen, wie hoch tatsächlich der lernerseitige Anteil des expliziten Wissens beim Gebrauch einer Fremdsprache ist, da man diesen Anteil nicht eindeutig identifizieren und unterscheiden kann von dem, was vom Lerner eher unbewusst aufgenommen worden ist. Darüber hinaus bleibt unklar, ob überhaupt bzw. wie bewusst gelerntes, explizites Wissen zu unbewusst verwendetem, implizitem sprachlichem Wissen werden kann (Gnutzmann 2003: 338).

Gnutzmann bezieht in seine Skepsis gegenüber einer lernfördernden Wirkung von Sprachbewusstheit ihre problematische Erhebung mit ein, nämlich von Abläufen, die dem beforschten Individuum selbst verborgen bleiben. Des Weiteren erwähnt er die umstrittene Frage des Übergangs von explizitem zu implizitem Wissen; diesbezüglich herrschen unterschiedliche Meinungen darüber, ob Automatismen "aus früheren Stufen bewußter Sprachkontrolle abgeleitet" werden können (House 1997: 70) oder ob ein solcher Übergang grundsätzlich versperrt ist.⁵ Diesen beiden Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

1.1.1 Vom inzidentellen zum intentionalen Lernen

Dass Fremdsprachenlernen nicht nur auf bewussten und beabsichtigt durchgeführten Handlungen beruht, mag als Erwähnung überflüssig erscheinen, bedarf aber an dieser Stelle einer Präzisierung, die einmal der Darlegung des hier zugrunde liegenden Lernbegriffs dient, zum anderen den vorliegenden Forschungsschwerpunkt begründet. Abgesehen davon, dass kaum eine psychologische Lerntheorie sich nicht in irgendeiner Form mit dem Thema beschäftigt und es reinterpretiert hätte (vgl. Übersicht in DeKeyser 2003), gehört die Möglichkeit einer solchen Aneignung zu unserer tagtäglichen Erfahrung und unserem Alltagswissen. So treffen wir inzidentelles Lernen im ungesteuerten Zweitspracherwerb⁶ und natürlich auch im Unterricht an (vgl. Nardi 2006: 26f.; Vollmer et al. 2001).

4 So übersetzt z.B. Eckerth *consciousness* mit Bewusstheit (Eckerth 2003: 37), während dieser Begriff meist für *awareness* (vgl. Gnutzmann 2003: 336) benutzt wird.

5 In der Fremdsprachenforschung wird tendenziell von einer "unter günstigen Umständen" (List 2002: 129) möglichen Automatisierung expliziten Wissens ausgegangen.

6 List schlägt für das beiläufige Lernen im Erwachsenenalter den Begriff "inzidentell" vor, während "implizit" dem kindlichen (Erst-)Spracherwerb vorbehalten ist (List 2002: 124).

Im Rahmen eines neurowissenschaftlichen Ansatzes differenziert Antonella Nardi (2006) die zwei Richtungen, die das Lernen einschlagen kann: die Speicherung von explizitem und damit abrufbarem Wissen und dessen implizite Aufnahme und Automatisierung. In ihren Ausführungen vermeidet sie in Anlehnung an Schmidt (Schmidt 1994a: 16; vgl. hierzu auch Hulstijn 2003: 361; Lochtman 2002: 41f.) die Gleichsetzung von implizit mit unbewusst. Implizit bedeutet für Schmidt, dass etwas unbeabsichtigt mitgelernt wird, während das Hauptlernziel etwas anderem gilt. Das heißt aber nicht, dass es unbewusst geschieht. Auf diese Unterscheidung verweist auch List:

Das häufig verwendete Unterscheidungskriterium zwischen implizitem und intentionalem Lernen, die abwesende oder bewusst eingesetzte Aufmerksamkeit nämlich (Reber 1989), scheint also nicht scharf genug zu trennen. Auch im Falle des inzidentellen Lernens kann Aufmerksamkeit durchaus im Spiele sein, nur gilt sie dann nicht unbedingt dem angezielten Endpunkt, sondern umliegenden Parametern der Situation oder auch der Teilaktion auf dem Weg zu einem Ziel, das als solches nicht unbedingt bekannt oder gar unmittelbar im Blick sein muss (List 2002: 124).

Während dieses unkontrollierte Lernen typisch für das Kindesalter ist, geht eine solche Form der Aneignung im Alter zurück und der Beitrag, den das Bewusstsein am Lernprozess sowohl auf der metakognitiven als auch auf der kognitiven Ebene leistet, nimmt zu (vgl. List 2002, 2003; auch DeKeyser 2003: 336; Nardi 2006: 24f.). Es gilt: "Adult humans do not learn without awareness" (Schmidt 1990: 146).

Welchen Raum inzidentelles Lernen nun im normalen Lehrbetrieb einnimmt, ist – wie Gnutzmann oben erwähnt – nur schwer feststellbar und voraussichtlich auch individuell verschieden. Davon zeugt auch die relativ niedrige Anzahl an empirischen Untersuchungen. So verweisen Long, Inagaki & Ortega (1998) in ihrer Studie zu implizitem negativem Feedback beim L2-Erwerb auf die Wichtigkeit von Longitudinalstudien, da die Wirkung dieser Form von Input eben äußerst schwierig zu erfassen ist, und bescheiden sich diesbezüglich mit der Bezeichnung "*facilitative role*" (Long et al. 1998: 367). Wenn man also auch im fortgeschrittenen Alter beide Lernarten antreffen und vielleicht auch im Einzelfall inzidentelles Lernen verstärkt auftreten kann, ist allerdings davon auszugehen, dass ein solches Lernen sicherlich nicht den prävalenten Zugang beim gesteuerten Fremdspracherwerb in der Erwachsenenbildung darstellt. Die Aneignung im kindlichen Gehirn vollzieht sich in Bahnen, die dem Erwachsenen andere Bereiche erschließen. Diese Errungenschaften sind nicht mehr rückgängig zu machen:

Das Lernen *weiterer Sprachen* geht einen hiervon grundsätzlich verschiedenen Weg, weil es bereits auf herangebildeter Sprachkompetenz, wie immer fortgeschritten, aufbaut. Implizite Lernvorgänge von Grund auf, also ein Aufbau prozeduralen Wissens im eigentlichen Sinne,

sind wegen der bereits hergestellten kortiko-subkortikalen Kreisläufe nicht mehr in der gleichen Weise möglich (List 2002: 129, Hervorhebung im Original).

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht kennzeichnet dieses Mitlernen im Unterschied zu den intentionalen Lernprozessen ein Sich-Lösen von Handlungsanforderungen, bei denen keine bewusste Übernahme zur Lernproblematik stattgefunden hat (Holzkamp 1995: 493). In diesem Sinne werden sie als unproblematisch bezeichnet: Sie animieren den Lernenden nicht dazu, einen Lerngegenstand tiefer zu ergründen, da dieser nicht als widerständig erfahren wird und insofern auch nicht zur Durchdringung reizt. So siedelt sich Mitlernen auf einer Art Vorstufe zum eigentlichen Lernen an. Des Weiteren geht Holzkamp davon aus, dass jegliche Form von automatisierten bzw. routinierten Lernhandlungen – wenn auch nicht immer offenkundig – in dem eigenen Lernziel begründet ist (Holzkamp 1995: 315f., s.u.). Damit stimmt er mit der vorherrschenden Definition überein, dass inzidentelles Lernen nicht global unaufmerksam ist oder gar unbewusste Aneignung bedeutet. Der Unterschied zwischen explizit und implizit liegt auch für ihn in der Aufmerksamkeitsfokussierung, durch die der Gegenstand in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Lernzusammenhang für den Lernenden bedeutsam und damit der Beachtung wert erscheint. Allerdings sieht er darin ein begründetes Verhalten, d.h., er liefert der Handlung eine Bezugsebene: Beachtung findet nur das, was für den Lernenden von subjektivem Interesse ist.

1.1.2 Verschiedene Bewusstseinsstufen

Auf die Arbeiten von Richard W. Schmidt wird in der einschlägigen Literatur meist im Zusammenhang mit der *noticing hypothesis* hingewiesen, die verschiedentlich übernommen wurde und ihre empirische Bestätigung fand (siehe z.B. Leow 1997; Lochtman 2002). Trotz der Vagheit seiner begrifflichen Bestimmungen (vgl. hierzu Eckerth 2003: 37; Lochtman 2002: 53) stellt Schmidts Ansatz einen wertvollen Versuch dar, Bewusstsein in verschiedene Funktionsbereiche zu differenzieren, um damit seine Bedeutung und seinen konkreten Beitrag zum Fremdspracherwerb zu fächern. So unterteilt Schmidt (1990) zunächst Bewusstsein in Bewusstheit, Intention und Wissen auf:

In order to understand the numerous issues related to second language learning, it is necessary to distinguish carefully senses of the term: consciousness as awareness, consciousness as intention, and consciousness as knowledge (Schmidt 1990: 131).

Die Bewusstheit (*awareness*) siedelt sich nach Schmidt auf drei Ebenen an: *perception*, *noticing* und *understanding* (Schmidt 1990: 132), wobei der Lernprozess von der oberflächlichen Wahrnehmung zum tiefen Verständnis, d.h. zur Ver-

arbeitung verläuft. Während das erste Niveau auch durch einen unaufmerksamen Umgang mit dem Lerngegenstand gekennzeichnet sein kann (Schmidt 1990: 132), zeichnen sich die folgenden Stufen durch einen höheren Bewusstseitsgrad aus. In seinen späteren Ausführungen differenziert Schmidt (1994a, 1994b, 1995a, 1995b) aus dem Wahrnehmungsbereich das Konzept der auf den Lerngegenstand fokussierten Aufmerksamkeit (*attention*) weiter aus, die als deren integrativer Bestandteil nicht von Bewusstheit zu trennen ist. Unter Hinweis auf diese Überlegungen definiert Eckerth "fokussierte Aufmerksamkeit als Ausprägung von *awareness*":

Danach ist *awareness* als explizites Wissen und als subjektive Wahrnehmung einer Person bezüglich ihres eigenen Handelns aufzufassen. *Attention* hingegen bezeichnet die Zuweisung kognitiver Ressourcen zu den auszuführenden Aufgaben (Eckerth 2003: 36, Hervorhebung im Original).

Lochtman schließt in Anlehnung an Schmidt, "dass mit geringer Aufmerksamkeit signifikant weniger gelernt wird als im Zustand 'mit Aufmerksamkeit'. Hier gilt also die Annahme: je größer die Aufmerksamkeit, je größer der potentielle Lernzuwachs" (Lochtman 2002: 48), wobei in Abhängigkeit vom Unterrichtsgegenstand auch unterschiedliche Aufmerksamkeitsstufen erforderlich sind. Diese Annahme gilt auch für die Stufe des oberflächlichen Gewährwerdens (*perceiving*) (Schmidt 1995b: 28), das Schmidt für unabdingbar sowohl für explizites als auch für implizites Lernen voraussetzt.

[...] intake is the part of the input that the learner notices. At the stage of my argument it makes no difference whether the learner notices a linguistic form in input because he or she was deliberately attending to form, or purely inadvertently. If noticed, it becomes intake (Schmidt 1990: 139, vgl. auch 1995b: 20).

Schmidt entwickelt seine Thesen bei den Beobachtungen des eigenen Portugiesischerwerbs (Schmidt & Frota 1986). In seiner Untersuchung fungiert die Häufigkeit der Anwendung neu gelernter Wörter als Indikator für deren Erlernen, wobei die Daten zeigen, dass der Input signifikant mit dem Output korreliert:

Forms that never appeared in the input did not appear in my speech, and those that were frequent in input were more likely to show up in my production than those that occurred in input only a few times (Schmidt 1990: 140).

Allerdings räumt er ein:

However, the study does not show that noticing is sufficient for learning. There are cases in which my interlocutor used a particular grammatical form in a question on tape and I repeated it in my answer, suggesting that I noticed its use momentarily, but never used it again. In such cases, a plausible suggestion is that I did not process the form sufficiently deeply to ensure retention (Schmidt 1990: 141).

Aufgrund dieser Tatsache will Schmidt die Ergebnisse nicht verallgemeinern; er verweist dagegen auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen "noticing and emergence in production" (ebd.). Diese "Lücken" zeigen, dass Aufmerksamkeit zwar häufig, aber eben nachweislich nicht immer zur Lernhandlung führt, woraus sich ergibt, dass andere Faktoren dazu beitragen, ein Wort zum Bestandteil des (in diesem Fall) aktiven Wortschatzes werden zu lassen. Der Hinweis auf Notwendigkeit enthält m.E. bereits den Verweis darauf, dass hier im Bereich der Volition, sowohl der Intentionen, als auch ihrer Realisierungen, zu suchen ist. List sieht in der Lebenswichtigkeit den "Schlüssel für das Verständnis von Sprachlernprozessen" (List 2002: 121), denn darüber lasse sich die Verbindung zum ersten Spracherwerb herstellen. Für Schmidt gehört die Lernabsicht zu den drei Bewusstseinsdimensionen, wobei er allerdings diesem Teilbereich nur relativ geringe Aufmerksamkeit schenkt. Es stellt sich aber diesbezüglich grundsätzlich die Frage, ob in ihrer Verortung im Bewusstsein Absicht nicht stark unterbelichtet ist. Laufen in diesem Begriff nicht vielmehr diverse Stränge zusammen, die nur zum Teil als kognitiv bezeichnet und durch Bewusstsein erklärt werden können? Der Begriff Absicht soll im Folgenden in seiner Erweiterung als Lerninteresse in der subjektwissenschaftlichen Auslegung dargelegt werden, um daran anschließend in Bezug auf die Ausführungen Schmidts eine Arbeitshypothese zu formulieren.

1.1.3 Bewusstsein und Interesse

Der Psychologe Klaus Holzkamp (1995) geht in seinen lerntheoretischen Überlegungen von Lernvorhaben aus, die sich über die Erweiterung oder Beibehaltung von gesellschaftlichen Handlungsräumen definieren. Sein Intentionscharakter reduziert Lernen nicht auf einen kognitiven Akt, sondern schließt affektive Faktoren sowie auch die körperliche Situiertheit der Lernenden ein. Mit der Kopplung von Lebens- und Lerninteressen reinterpretiert Holzkamp die seit Entstehung der Motivationsforschung diskutierte Gegenüberstellung von intrinsisch-extrinsisch, indem er diesem Konstrukt eine andere Gegenstandsebene unterlegt: Interessen können einmal darauf gerichtet sein, die Lebensqualität durch eine Erweiterung des Weltaufschlusses zu erhöhen, zum anderen deren Beeinträchtigung abzuwenden. Je nach Qualifikation der Begründung ist zwischen expansivem und defensivem Lernen zu differenzieren. Während expansiv begründetes Lernen dahin strebt, die mehr oder weniger ausgeprägte Tiefenstruktur des Gegenstandes zu erschließen und bei Hindernissen eine Lernproblematik ausgliedert, um diese bewusst zu bearbeiten und in einem Lernsprung zu überwinden, bleibt es beim defensiven Lernen bei isolierten Oberflächenbestimmungen. Die Brücke von einer zu einer anderen Lernabsicht besteht in der Bewusstmachung des eigenen Lernens als subjektiv begründete Lernhandlung, wonach sich der Lernende der Entscheidung

stellen kann, ob dieser Zustand beizubehalten ist, oder ob er oder sie eine qualitative Veränderung im Lernverhalten vornehmen will. In diesem Sinne ließe sich die Aussage Bleyhls: "Das Kennen der Erscheinungen ist der Anfang der Erkenntnis" (Bleyhl 1998: 107) so ergänzen, dass das Erkennen das Individuum vor die Entscheidung stellt, das Erkannte für sich zu übernehmen und damit in Handlung umzusetzen.

Damit wird das Erkennen als ein (erster) Schritt gedeutet, dem aber nur dann weitere folgen, wenn das Lernvorhaben von subjektiven Lerninteressen untermauert wird. Wenn wir uns auf den von Schmidt benutzten Ausdruck *emergence* rückbesinnen, dann lässt sich daraus ableiten, dass *noticing* (nur) dann zum *understanding* wird, wenn dem fokussierten Gegenstand dieses Interesse unterlegt ist. Nur dann erwächst aus der Aufmerksamkeit, die auf ihn gerichtet ist, ein Lernvorhaben, nur dann wird über ein oberflächliches Aufnehmen hinaus gelernt.

So wird Bewusstsein zur Schaltstelle im fremdsprachlichen Lernprozess, kann aber in ihrem Ausmaß nur angemessen begriffen werden, wenn man diese Größe in Bezug zur Lernintention setzt. Auf dieser indirekten Bezugsebene interpretiert auch Edmondson die Rolle von Bewusstsein beim Fremdsprachenlernen:

[...] daß das Konzept [language awareness] in sich keinen *zusätzlichen* Inhalt oder *zusätzliche* Forderungen für die Fremdsprachenvermittlung mit sich bringt, sondern eher eine sehr sinnvolle Unterstreichung der Rolle des Bewußtseins bzgl. der Motive und des Einsatzes für das Fremdsprachenlernen (Edmondson 1997: 108, Hervorhebung im Original).

1.1.4 Methoden zur Erhebung von Bewusstsein

Subjektive Theorien helfen einmal dabei, den Problemen bei der begrifflichen Eingrenzung zu begegnen (Edmondson 1997: 92-94; Gnutzmann 2003: 337), aber vor allem dienen sie der Offenlegung bewusster Vorgänge und ihrer Wirkung auf das Lerngeschehen. Dabei unterstreicht Timm, dass diese vor allem in der Interaktion nach außen treten und damit aussagekräftige Daten liefern können:

Da die Wirkungen bestimmter unterrichtlicher Aktivitäten sich jedoch immer nur in der *Interaktion* zwischen Lernenden, Lehrenden und Unterrichtsmaterialien entfalten, ist es unbedingt notwendig, daneben auch die *subjektiven Lehrtheorien der Lehrenden* sowie – parallel zu den obigen Untersuchungen, d.h. in den jeweils gleichen Klassen – *ihre eigenen subjektiven Wahrnehmungen* über die Wirkung(en) der genannten Aktivitäten auf die Schüler als Gruppe sowie (insbesondere) als Individuen zu untersuchen (Timm 1998: 175, Hervorhebung im Original).

Mit der Beschreibung unterrichtlicher Aktivität als Interaktion sollte sich der methodische Ansatz allerdings keinesfalls auf die Erhebung von Lehr- und Lerntheorien beschränken, sondern auch die Außenperspektive (z.B. durch Videoaufnahmen) miteinbeziehen (vgl. Hoffmann 2008; Nardi 2006). Mehrmethodisch

verzahnt lässt sich die Frage weitaus besser beantworten, wie und ob Reflexionen in Lernhandlungen umgesetzt werden. Die Bewusstmachung von Lernvorgängen und ihre Erhebung durch Tagebücher und Interviews (vgl. Vollmer 1998: 202) liefern eine Perspektive auf das Lerngeschehen, die Handlungsebene eine andere, die Außensicht. Hier werden nicht nur Reflexionen sichtbar – bzw. ihre Unsichtbarkeit liefert ein Element zur Interpretation, sondern auch ihr Stellenwert für das Lernvorhaben. Vor allem trägt man so dem oben dargelegten Sachverhalt Rechnung, dass sich Lernen als interessengelenktes Handeln nicht über die Wiedergabe von Reflexionen erschöpfend aufschlüsseln lässt, was Leow (1997) im Anschluss an seine Untersuchung ausdrücklich im Rahmen der Forschungsdesiderate erwähnt: "In addition, further research still needs to address possible dissociations between awareness (even at the level of noticing) and learners' L2 behavior" (Leow 1997: 494).

1.2 Bewusstmachung im Projektunterricht

In der Fremdsprachenforschung überwiegt die Ansicht, dass sich Interaktion positiv auf Bewusstmachungsprozesse auswirkt. Sie beschleunigt demnach die kognitiven Tätigkeiten, sei es, indem sie – nach konstruktivistischen Theorien – das Abgleichen bereits vorhandener Denkmuster ermöglicht oder, wie Königs nahelegt, direkt beim Bedeutungsaushandeln eingreift, also bereits auf einer Vorstufe anzusiedeln ist (Königs 2005: 452, 456). Wie und auf welcher Stufe auch immer der Wissensaufbau vonstatten geht, bewirkt das Zusammentreffen von subjektiven und intersubjektiven Wirklichkeiten (Legutke 1996: 60) Akkommodationsprozesse, die für den Einzelnen bedeutsam im Sinne von Bedeutung stiftend sind. In Interaktionssequenzen, wie z.B. Rückfragen, Bitten um Wiederholung, Bestätigung oder Korrektur werden auf verschiedenen Ebenen Bewusstmachungsvorgänge initiiert: Der Fragende verarbeitet Input, der Befragte wird zur Fokussierung eines Problems aufgefordert und weiteren Zuhörenden eröffnet sich (zumindest) das breite Spektrum des Mitlernens. Auf die Frage, was beim interaktiven Geschehen entscheidend zum Fremdsprachenlernen beiträgt, ob die Form der sprachlichen Einbettung, der interpersonelle Umgang oder die Aufgabenstellung einen größeren Einfluss ausüben, liefern die diversen Interaktionshypothesen entsprechend ihrer Ansätze unterschiedliche Antworten.⁷

Angesichts der schwerpunktmäßig kooperativen Arbeitsweise im Projekt ist davon auszugehen, dass die bewusstseinsfördernde Wirkung interaktiven Lernens in weiten Teilen auch hier anzutreffen ist. Derartige Lernprozesse werden aber noch durch eine weitere Komponente unterstützt: die Lernerorientierung, die sich

⁷ Eine Übersicht bieten Henrici (1995) oder Eckerth (2003).

in vielen Formen, die Projektunterricht seit seiner Entstehung angenommen hat, nachweisen lässt und verstärkt das Lernen der Fremdsprache im Projekt seit den 80er Jahren kennzeichnet (vgl. Hoffmann 2008; Schart 2003). Durch die Einbettung gruppeninitiiertter Reflexionsprozesse in den Bedürfnisstand des einzelnen Lerners wird dem Bewusstgemachten ein persönlicher Stellenwert unterlegt und damit eigenverantwortliches Handeln gefördert (vgl. Schwerdtfeger 2001: 72, 105). Entsprechende Veränderungen im Rollenverständnis schreiten allerdings auch nach Jahren Autonomiediskussion noch recht mühsam voran. Untersuchungen bestätigen, dass Lernerfragen vorwiegend an die Lehrkraft gerichtet sind und nicht an die Mitlernenden, um gemeinsam eine befriedigende Antwort zu erarbeiten. Es scheint aber auch, dass die Lernenden die Lehrer-Lerner-Diskurse in der Klasse aufmerksam verfolgen, d.h., dass ihre Aufmerksamkeit nicht merklich absinkt, auch wenn sie nicht direkt involviert sind (Eckerth 1998: 116). Zuhören wird hier offensichtlich bewusst als Form des Mitlernens gewählt, indem im Hörerstatus am Lernenden eine Vielzahl von Anregungen, d.h. potenzielle Lerngelegenheiten, vorbeiziehen.

Des Weiteren lassen sich Studien zum Korrekturverhalten anführen, in denen die Lernenden vorzugsweise von der Lehrkraft korrigiert werden wollen (Lochtman 2002: 15, 23, 117 in Anlehnung an Kleppin & Königs 1991). Auch die Vorliebe für explizite Korrekturen (Lochtman 2002: 109) ist m.E. zum Teil als Zeichen dafür zu werten, dass Lernende lieber erkundete Pfade begehen als diese selbst zu suchen. Explizite Korrekturen erweisen sich häufig aber auch aufgrund ihrer höheren Wahrnehmbarkeit im Vergleich zu impliziten als lernfördernder (Lochtman 2002: 63). Ähnliche Überlegungen lassen sich auch in Bezug auf die größere Wirkungskraft von negativem Feedback anstellen: Einerseits stellen sie die für den Unterricht häufigste und gängigste Korrekturform dar (Lochtman 2002: 81), d.h., sie entsprechen den Lernerwartungen der Lernenden; darüber hinaus gehen kognitive Sprachlerntheorien unterschiedlichster Prägung davon aus (vgl. Gass 2003), dass der Lerner einen Unterschied zwischen den eigenen Denkmustern und Sprachkenntnissen und neu zu erwerbendem Wissen festzustellen hat und dass am effizientesten über die Wahrnehmung dieser Differenz bzw. Kenntnislücke gelernt wird:

Durch Aufmerksamkeitszuwendung wird die Wahrscheinlichkeit der Wahrnehmung des Unterschieds größer, wodurch die Chance, dass ein Lernprozess entsteht, zunimmt. [...] Auch Schmidt und Frota (1986) sehen im *Noticing-the-gap*-Prinzip die lernfördernde Rolle der Fehlerkorrektur und des negativen Inputs im FSU überhaupt. [...] Es wird davon ausgegangen, dass Korrekturen – die als solche wahrgenommen werden – als aufmerksamkeitsregende Mittel mit einer größeren Wahrscheinlichkeit das Gewahrwerden des Unterschieds oder einer Kenntnislücke auslösen als nur positiver Input dies verursachen können (Lochtman 2002: 58).

Die Aufmerksamkeitszuwendung ist demnach bei explizitem negativen Feedback größer und damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass es über *noticing* zum *understanding* kommt, wobei allerdings nach dem jeweils zu erlernenden sprachlichen Phänomen zu unterscheiden ist (vgl. Gass 2003). Auch wenn sich der Lernfortschritt nicht nachweislich auf bestimmte Erklärungen oder Korrekturen zurückführen lässt, resümiert Eckerth am Ende seiner Studie zur aufgabenbasierter Interaktion:

[...] dass die Lerner-Lerner-Interaktion zu einer Sensibilisierung gegenüber bestehenden L2-Wissenslücken (>notice the gap<) führte, welche dann Lernaktivitäten außerhalb der Interaktion – eine Frage an den Nachbarn oder die Lehrkraft, eigenständiges Überprüfen der Aufgabenlösungen im Wörterbuch oder der Grammatik etc. – initiierte. Neben dem Lernen im Unterricht darf jedoch auch das Schaffen von Voraussetzungen und Möglichkeiten zum eigenständigen und individuellen Weiterlernen über den vorgegebenen Rahmen der Aufgabenstellung sowie über den zeitlich begrenzten Rahmen des Unterrichts hinaus nicht vernachlässigt werden (Eckerth 2003: 268).

2. Forschungsdesign und Verfahren

2.1 Hypothesen

Auf der Grundlage dieser Überlegungen leiten sich für die Untersuchung folgende Hypothesen ab:

1. Die Projektarbeit bietet als kooperative Lernform die besten Voraussetzungen dafür, kognitive Tätigkeiten zu unterstützen und Reflexionsprozesse auszulösen. Wie und ob diese Möglichkeit genutzt wird, entscheidet der Lernende aufgrund seiner Lernbegründungen, in die auch die Erwartungen einfließen, wie das eigene Lernen zu fördern ist.

2. Selbstreflexion und Evaluierung von Lernprozessen sind bewusste Handlungspläne und werden zur Bewältigung einer Lernproblematik eingesetzt, dabei kann der Lernende defensiv oder expansiv vorgehen. Angespornt von Interessen, die auf eine Verbesserung der Lebensqualität gerichtet sind, vollzieht sich expansives Lernen in Richtung auf ein tieferes Verständnis des Stoffes, in dem *noticing* zum *understanding* wird.

Diese Studie zielt nun darauf ab, im Einzelfall das Lerninteresse zu bestimmen und dessen Verknüpfung mit einer graduell fortschreitenden Bewusstmachung aufzuzeigen sowie diese Lernprozesse in ihrer Abhängigkeit vom interaktionalen Geschehen nachzuvollziehen.

2.2 Projekt, Projektteilnehmer und Rahmenbedingungen

Die Projektgruppe setzte sich ursprünglich aus einer Gruppe von acht Studierenden im Alter zwischen 20 und 22 Jahren zusammen, davon waren 5 Studentinnen und 3 Studenten.⁸ Die Studenten waren im Hochschuljahr 2006/07 alle im 3. Studienjahr an der Universität Palermo, Fachrichtung Internationale Kommunikation, eingeschrieben. Dieser Bachelor-Studiengang sieht drei Fremdsprachen im Wahlpflichtbereich vor; Deutsch wird mit zirka 80 Unterrichtsstunden im Rahmen des Lektorats (vier Stunden pro Semesterwoche) und 40 Stunden vom Dozenten unterrichtet. Für die Projektarbeit sind zwei Stunden wöchentlich vorgesehen, d.h., einem Projekt stehen durchschnittlich 40 Stunden pro Hochschuljahr zur Verfügung.

Das Projekt hatte das Oberthema "Konflikte mit/ohne Lösungen" und behandelte drei Problematiken: Toleranz/Intoleranz gegenüber Andersgläubigen, die Auseinandersetzung mit der Todesstrafe und die Einstellung zum Irakkrieg in der deutschen Gesellschaft. Zu diesen Themen recherchierten die Studierenden zunächst im Internet. Statistiken zum Ausländeranteil in der deutschen Gesellschaft, Abhandlungen zu der Entstehung von Ausländerverbänden oder zum Toleranzbegriff, aber auch aktuelles Material aus Zeitungen, z.B. in Bezug auf den Kopftuchstreit, oder Meinungsforen zum Thema der Todesstrafe stellten den ersten Zugang dar. Daran anschließend wurde ein kurzer Fragebogen zum Thema der religiösen Toleranz ausgearbeitet und in Berlin – dank der zwei dort studierenden Kommilitonen – von einer kleinen Gruppe von Befragten an der Universität ausgefüllt. Zum Thema "Todesstrafe" führte die Gruppe Interviews mit deutschen Austauschstudenten in Palermo durch. In die abschließende Arbeit flossen aber auch Informationen ein, die die Projektteilnehmer von in Deutschland lebenden Verwandten erbeten hatten.

Von den sechs Projektteilnehmern war einer Nullanfänger, die anderen hatten mit unterschiedlicher Länge und fachspezifischer Ausrichtung Deutsch als Schulfach gehabt oder besaßen Vorkenntnisse. Das Verhalten der Gruppenmitglieder untereinander würde ich als freundschaftlich-kollegial bezeichnen. Auch wenn die einzelnen Personen – auch was ihre Leistung anbetrifft – höchst unterschiedlich sind, ging ich in meiner Untersuchung von einer homogenen Lerngruppe aus, in der ich während der über zweijährigen Zusammenarbeit nie Spannungen beobachtet hatte.

⁸ Zwei Personen hatten im Rahmen des *Erasmus*-Programms im Wintersemester 2006 an der FU Berlin studiert und, da sie ihren Aufenthalt verlängert haben, nicht mehr am Projekt teilgenommen.

2.3 Forschungsdesign und Forschungsverlauf

Der Prozessartigkeit von Lernen in Projektarbeit angemessen war eine **Longitudinalstudie**, die den gesamten Projektverlauf begleitete (ein Hochschuljahr). Zu Beginn wurde mittels eines **Leitfadeninterviews** ein Sprachlernmotivationsprofil erstellt, das Motivation im Spannungsfeld zwischen persönlichen Voraussetzungen, Selbstbild und dem Interesse an der Verwirklichung (Erweiterung oder Beibehaltung) von Handlungsmöglichkeiten ansiedelt. Damit sollte eine Grundlage für die Untersuchung geschaffen werden, aber es diente auch dazu, die Studenten zu einer Selbstreflexion anzuregen, sie durch das Veröffentlichen ihrer Geschichte bewusst Stellung nehmen zu lassen. Zur Vorbereitung adäquater Fragen für die Lernerbiographie wurde einmal die einschlägige Literatur zur Lernberatung herangezogen (vgl. Bachmair et al. 1989; Mehlhorn 2005; Rogers 2004 u.a.), zum anderen auf Studien aus der Motivationsforschung zurückgegriffen (vgl. Dörnyei 1997; 2001; Dörnyei & Malderez 1997; Kormos & Dörnyei 2004; Riemer 1997; 2001; 2004 u.a.).

Des Weiteren führten die Studierenden ein **Lerntagebuch**, das ich ihnen eingangs mit der Bitte ausgehändigt hatte, alles – auch Dinge, die ihnen vielleicht banal erschienen – in Bezug auf unsere Projektarbeit dort festzuhalten. Es knüpfte in seiner Funktion als Denkanstoß an die Darlegungen in der Sprachlernbiographie an, bezog sich aber auf den aktuellen Lernvorgang. Die Lerntagebücher dienten zur Ausarbeitung individueller Fragenkataloge hinsichtlich der eingesetzten Handlungspläne, d.h., sie wurden – wie weiter unten ausgeführt – dementsprechend kodiert und bildeten so die Grundlage für die zweimal durchgeführten **Fokussierten Interviews**. Das waren Zwischenstationen im Arbeitsprozess, an denen die Studenten einen Moment innehalten konnten, um sich mit ihren eigenen Verfahren zu konfrontieren. Das zweite Interview Ende des Sommersemesters sollte zusätzlich den gesamten Lernprozess evaluieren. Bei den fokussierten Interviews am Ende des Wintersemesters verarbeitete ich Items aus der Strategieforschung (vgl. Finkbeiner 2005; MacIntyre & Noels 1996; Nold, Haudeck & Schnaitmann 1997 u.a.) und entwickelte für jeden Lerner einige individuelle Fragen anhand seines Tagebuchs.⁹

Zur Entwicklung der Fragestellungen wurden auch ausgesuchte Sequenzen aus den **Videoaufnahmen** hinzugezogen, die das interaktive Geschehen während der Projektarbeit aufgezeichnet hatten. Die Andersartigkeit dieser letzten Form der Datenerhebung besteht in dem Wechsel von der Innen- zur Außenperspektive, deren Funktion nicht in der Validierung von Selbstauskünften besteht, sondern einen Beitrag zur Auswertung der anderen Daten lieferte.

⁹ Die Fragen in den Interviews waren auf Deutsch formuliert, die Studierenden antworteten aber auf Italienisch.

In der vorliegenden Studie war bewusst der Faktor **Leistung/Erfolg** ausgegliedert worden. Es stellte sich aber im Verlauf der Studie in Bezug auf die Bewusstmachung von Lernhandlungen und -begründungen sehr wohl die Frage, ob Erfolg in Form von Lernfortschritten in Relation zu expansivem und defensivem Lernen steht. Handelt es sich um eine Größe, die unabhängig und damit individuell höchst unterschiedlich agiert? Wirkt dieser Faktor eher kurzfristig und würde er auf lange Sicht als motivationaler Antrieb nachlassen? Spielt er bei expansiv wie defensiv Lernenden die gleiche Rolle und ändert sich diese während des Lernprozesses? Bei Überlegungen dieser Art stößt man unweigerlich an die Grenzen qualitativer Methoden, die sich zur Messung konkreter Lernfortschritte als ungenügend erweisen und quantifizierende Verfahren erforderlich machen. Abgesehen von den Schwierigkeiten, die ein Leistungsnachweis mit der vorhergehenden Feststellung des Leistungsstands gerade bei offenen Arbeitsformen impliziert, erscheint mir hierbei auch die Lehrer-Forscher-Doppelrolle als beträchtliches Hindernis.

2.4 Aufbereitung der Daten

Die **Leitfadeninterviews** wurden vollständig und wörtlich transkribiert. Das so entstandene Bild fungierte als Ausgangsbasis für die weitere Untersuchung, wobei hier der Mut zum Unpassenden die Voraussetzung zu wirklichen Neuentdeckungen und die Ermahnung von Schmidt, "das Material beim Lesen und Annotieren nicht auf die eigenen theoretischen Vorannahmen zuzuschneiden" (Schmidt 2005: 450), überaus ernst zu nehmen ist.

Bei der Auswertung der **Tagebücher** schlägt Fischer eine gestufte Vorgehensweise vor (Fischer 1997: 698), bei der nach einem offenen ein Lesen nach Kategorien und anschließendes Markieren folgt. Beim Erschließen dieser Texte arbeitete ich mit vier Farben (rot für die Lerner-Lerner-Interaktion, blau für das fachliche Interesse, schwarz für das Lernambiente, grün für Auffälligkeiten jedweder Art), so dass sich rein visuell bereits Interessenschwerpunkte ausmachen ließen, wobei natürlich zu berücksichtigen ist, dass sich die Bereiche manchmal überschneiden. Neben übergreifenden Fragen bezog ich mich direkt darauf, was die Lerner an Lernhandlungen im Tagebuch vermerkt hatten. Eingesammelt wurden sie am Ende des Wintersemesters (Januar 2007), d.h. nach der Beendigung der Materialbearbeitungsphase im Projekt, ein zweites Mal Ende des Sommersemesters (Mai 2007) vor der Präsentation des Projekts. Neben dem Strategienachweis, für den sie bereits mehrfach in der Fremdsprachenlehrforschung herangezogen wurden (vgl. Halbach 2000), lieferten sie aber auch viele andere Informationen, besonders auftauchende Widersprüche zu anderen Daten oder beobachteten Sachverhalten wurden vermerkt und in den Fragestellungen des **fokussierten Interviews** aufgenommen. Das **erste fokussierte Interview** stand unter einem bestimmten Motto, einem

Leitwort oder -thema, das den Lernenden besonders charakterisiert. Es konnte ein Begriff sein, der im Eingangsgespräch und in den Tagebuchaufzeichnungen wiederholt genannt wurde, oder etwas, was sich für den Lernenden als wichtig erweist (z.B. "Gruppe als Methode" bei Silvia). Die Fragen des **zweiten fokussierten Interviews** zielten auf eine Gesamtevaluation und Wertung der Gruppenarbeit für den eigenen Lernprozess.

Flick unterscheidet bei der Aufarbeitung von Filmen drei Phasen: die deskriptive, die fokussierte und schließlich die selektive Beobachtung (Flick 2004: 207). So wurde zuerst das **Videomaterial** vollständig (mit und ohne Audio) begutachtet, sodann auf einzelne Sequenzen, die markante Hinweise auf Lernprozesse geben, fokussiert und diese schließlich sowohl zu anderen Ausschnitten als auch zu weiteren Daten in Korrelation gesetzt. Die für wichtig erachteten Sequenzen wurden transkribiert, ansonsten das Handlungsgeschehen schildernd zusammengefasst.

Zur Aufbereitung der Daten erschien mir das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT/Basisversion) (Selting et al. 1998) am geeignetsten, da es leicht lesbar ist, aber gleichzeitig relativ detailliert Feinheiten berücksichtigt. Beträchtliche Schwierigkeiten bereitete die Tatsache, dass die Untersuchung für eine deutsche Leserschaft bestimmt war. Da es sich ja keineswegs darum handelte, Übersetzungen nach gängigen Übersetzungstheorien anzufertigen, sondern dem deutschen Leser den italienischen Sprecher in seiner für ihn typischen Sprechweise so erfahrbar wie möglich zu machen, bezweckte die Rekonstruktion der Texte die größte Annäherung an das Original.¹⁰

In der folgenden Übersicht über den gesamten Projektverlauf sind in Spalte 1 das Datum des jeweiligen Treffens aufgeführt und die Tätigkeit beschrieben. Aus der zweiten Spalte geht hervor, ob und wie viele Minuten Videoaufnahmen vorliegen. Spalte 3 enthält Angaben darüber, inwieweit diese Sequenzen für die Untersuchung transkribiert wurden. Die Übersetzung erfolgte, wenn der Redewechsel vollständig auf Italienisch verlief.

¹⁰ Die verwendeten Konventionen und Zeichen befinden sich im Anhang.

Datum/Tätigkeit	Länge der Videoaufnahmen	Transkription/Übersetzung
24.10.2006 Einführung in das Projekt; Hinweise zum Forschungsvorhaben	keine Aufnahme	–
7.11.2006 Diskussion und Festlegung des Rahmenthemas	37,19 Minuten (Video 1)	vollständig transkribiert
14.11.2006 Aufgabenverteilung/ Unterthemen	39,00 Minuten (Video 2)	4 Sequenzen transkribiert (insg. 16,54 Min.) / übersetzt (Turns 10- 13)
28.11.2006 Materialvorstellung und - auswahl	54,46 Minuten (Video 3)	3 Sequenzen transkribiert (insg. 7,47 Min.) / vollständig übersetzt
5.12.2006 Arbeit an den Texten	keine Aufnahme	–
12.12.2006 Arbeit an den Texten	12,15 Minuten (Video 4)	1 Sequenz transkribiert (0,36 Min.) / vollständig übersetzt
19.12.2006 Arbeit an den Texten	keine Aufnahme	–
9.1.2007 Abschließende Besprechung und Planung des weiteren Verlaufs	keine Aufnahme	–
12.3.2007 Diskussion über die Änderung des Rahmenthemas	18,04 Minuten (Video 5)	keine Transkription
16.3.2007 Gestaltung des Powerpoint- Vortrags	32,37 Minuten (Video 6)	keine Transkription
19.3.2007 Gestaltung des Powerpoint- Vortrags	22,59 Minuten (Video 7)	1 Sequenz transkribiert (1,36 Min.) / vollständig übersetzt
26.3.2007 Gestaltung des Powerpoint- Vortrags	keine Aufnahme	–
2.4.2007 Gestaltung des Powerpoint- Vortrags	keine Aufnahme	–
13.4.2007 Gestaltung des Powerpoint- Vortrags	keine Aufnahme	–

23.4.2007 Vorleseübung	37,20 Minuten (Video 8)	4 Sequenzen transkribiert (insg. 12,36 Min.) / übersetzt (Turns 85- 89, 91-103)
4.5.2007 Vorleseübung	29,34 Minuten (Video 9)	3 Sequenzen transkribiert (insg. 6,54 Min.) / übersetzt (Turns 20-68,70-71)
7.5.2007 Vorleseübung	20,24 Minuten (Video 10)	5 Sequenzen transkribiert (insg. 11,08 Min.)
14.5.2007 Überprüfung der Powerpoint- Präsentation	keine Aufnahme	–
17.5.2007 Generalprobe der Powerpoint-Präsentation	48,21 Minuten (Video 11)	keine Transkription
21.5.2007 Präsentation des Projekts	32,22 Minuten (Video 12)	keine Transkription

Tabelle 1: Übersicht über die vorhandenen Videoaufnahmen

3. Zwei Einzelfälle¹¹

Aus den sechs Fallstudien wurden zwei ausgewählt, bei denen der Zusammenhang zwischen reflexiver Tätigkeit und Evaluierung beim Deutschlernen im Projekt gut sichtbar wird, während sich aus dem gesamten Projektverlauf die drei Vorleseübungen der letzten Phase als besonders ergiebig erwiesen, da hier vermehrt explizite und themenfokussierte Verhandlungen abliefen.

3.1 Silvia – Deutsch zum persönlichen Wachstum

Silvia ist in Palermo in einem bürgerlichen Ambiente groß geworden, in dem Reisen allgemein und speziell in den deutschsprachigen Raum gemacht werden und eine positive Haltung gegenüber diesen Ländern vorherrscht (Leitfadeninterview Silvia/1–10, 25–28). Im Elternhaus wird zum Fremdsprachenlernen motiviert und dies auch gefördert. Die Studentin drückt im Leitfadeninterview bereits den Wunsch aus (Leitfadeninterview Silvia/114), im Rahmen des *Erasmus*-Programms in Deutschland zu studieren, wozu sie dann im Sommersemester 2007 auch zugelassen wird. Ihr Tagebuch enthält neben Reflexionen zu dem Projekt und ihren

¹¹ Auf die italienischen Originaltranskripte wird verzichtet und auf den Anhang in Hoffmann (2008) verwiesen. Hierauf beziehen sich im Folgenden auch die Angaben der Interviews, Tagebücher und Videos in den Klammern.

Lernprozessen auch sehr viele und detaillierte Angaben zum Ablauf des Deutschunterrichts während des gesamten Hochschuljahrs.

Lernen vom Text aus

Wie für die meisten ist auch für Silvia Deutsch Tertiärsprache¹² nach Englisch und Französisch. Nach ihren Aussagen hatte sie das Fach bereits auf der Schule gewählt, aus Neugierde, und weil sie die Sprache schön fand (Leitfadeninterview Silvia/29–36). Im Zusammenhang mit diesem Unterricht stellt die Studentin verschiedene Überlegungen bezüglich der für sie besten Lehr- wie auch Lernmethoden an:

- 46 S ich habe verschiedene deutschlehrer gehabt, so hatte ich auch die gelegenheit unterschiedliche methoden kennen zu lernen und die die ich also: am BEsten gefunden habe war als die lehrerin uns sofort mit den texten anfangen ließ, sie ließ uns also die TEXte direkt lesen=
 47 H =auf deutsch
 48 S ja auf deutsch und sie regte uns auf jeden fall dazu an über diesen text zu sprechen, von dem text dann leiteten wir die grammATIKregeln ab, das ist also meiner meinung nach eine gute methode, viel über die kommunikATION:, viel sprechen.
 49 H auch über kommunikation, die von einem TEXT ausgeht
 50 S ja, von einem text ausgehen: ja, mehr als also: was weiß ich, nur von grammATIK sprechen oder eine harmonischere: arbeit machen, von allem etwas machen wie wir das hier im unterricht tun.

Leitfadeninterview Silvia

Das Lernen der deutschen Sprache von einem globalen Leseverstehen zur anschließenden Ableitung von Regeln hat Silvia auf der Schule für sich als die geeignete Methode entdeckt. An diesem induktiven Zugang über Texte setzt auch die Evaluation ihrer eigenen Methoden an, zu der sie sich beim Erstellen des Tagebuchs angeregt fühlt:

- 01 H also in deinem TAGEbuch sprichst du davon, dass dir das projekt die möglichkeit gibt, über deine LERNmethoden NACHzudenken. was heißt das konkRET für dich?
 02 S also, bevor: ich das TAGEbuch geschrieben habe also da habe ich nicht nicht über meine lernmethoden nachgedacht also ich habe einfach so wie immer gelernt mit meiner methode dann aber: als wir gebeten wurden dieses tagebuch zu führen habe ich gesehen also äh: ihre untersuchung ist mehr auf die diDAktik gerichtet:, also, der deutschen sprache, da habe ich auch über meine art: zu zu LERNen nachgedacht, also über meine art, äh: äh also, ob die richtig ist, oder falsch ist, auch vielleicht, im vergleich mit den anderen, aber: im endeffekt, also mit dieser methODE

12 Mit dem Begriff Tertiärsprache wird jede Sprache nach der ersten erlernte Fremdsprache benannt, also alle Sprachen ab L3 (siehe zur Definition Rieger 2003).

- gelingt es mir, im im großen und ganzen etwas zu: zu lernen, und daher denke ich, also, ich sage nicht, dass sie die beste sei, aber wenigstens [ist die nicht falsch]
 03 H [und wie wäre] diese methode?
 04 S also gerade der ansatz mit den texten, also in dem sinne zuerst den ganzen text lesen den also zuerst versuchen auf globaler ebene zu verstehen und dann: analytischer die wörter im LEXikon suchen, also vorher bevor ich zum beispiel einen text schreibe versuche ich also bevor ich im wörterbuch suche versuche ich ihn so zu zu schreiben wie: wie ich kann vielleicht ersetze ich die die die wörter die mir nicht kommen durch italienische und dann versuche ich also mit dem text zu arbeiten erst dann suche ich die wörter im lexikon, ich möchte also vermeiden, mich also zu sehr auf das wörterbuch zu zu beziehen, weil ich das schon bin und daher und ich bemerke dass mir das nicht nicht nutzt, also vielleicht eher übersetzen mit andern begriffen, sie verändern, ich weiß nicht, ob ich das klar rübergebracht habe'

Fokussiertes Interview Silvia

Sie hat die zu schnelle und zu häufige Benutzung des Wörterbuchs bei der Erschließung eines Textes für ihren Spracherwerb als nicht optimal erkannt (hierzu gibt es auch eine kurze Bemerkung im Tagebuch vom 30.11.2006), bleibt allerdings bei der Feststellung stehen, dass es ihr nichts nutzt, und begründet nicht, warum. Beim Schreiben, wobei sie sich auf ein Schreiben im Anschluss an ein Textverständnis bezieht, versucht sie, die fehlenden Worte zunächst zu paraphrasieren, und bestätigt dies als ihre Methode.

Der Text und das Erfassen seines Sinnes, weniger als seine Übersetzung, stellen für Silvia eindeutig einen Ausgangspunkt dar, an dem ihr Lernen ansetzt und dem sie sich auch im Projekt verstärkt zugewandt hat. Auf die Frage, was ihr in der Projektarbeit am nützlichsten erschien, nennt sie als erstes die gelungene Textbearbeitung, dann äußert sie sich zum Sprechen:

- 04 S was das SPREchen angeht, also sagen wir, wenn wir über über das projekt diskutiert haben, haben wir meist untereinander auf italienisch gesprochen, aber wir haben auf jeden fall die die die aussprache verbessert denn diese übungen auf jeden fall, die wir gemeinsam gemacht haben waren nützlich, vor allem, also, die aufnahme der stimme so hatten wir zumindest die möglichkeit uns zu zu hören, was man normalerweise nicht nicht macht, so haben wir also verstehen können wo wir FEHler machten auch auch hat das dazu beigetragen kritikfähigkeit zu entwickeln auch uns gegenüber, weil wenn wir uns selbst hören kann das dabei helfen zu verstehen wo wir was falsch machen und was wir verbessern können=
 05 H = weil du dich hörst und hörst dass etwas nicht stimmt'
 06 S [nicht stimmt]
 07 H [nicht übereinstimmt] damit was du sagen willst oder wie [du es sagen willst]
 08 S [ja, ja] weil also bis man das nicht hört macht man weiter fehler und auf jeden fall auf diese punkte besonders achten.

Fokussiertes Interview Silvia

An zweiter Stelle steht die dritte Ausspracheübung, die allerdings auch auf Texten aufbaut. Diese hat dazu beigetragen, Fehler selbst bewusst wahrzunehmen und in diesem Sinne Kritikfähigkeit zu entwickeln. Die Wahrnehmung der Differenz zwischen der eigenen falschen Sprachproduktion und der Vorstellung von der richtigen Aussprache wird zum Korrekturanlass. Aus dem Heraushören der Fehler entwickelt sich die Aufmerksamkeit auf bestimmte Schwachstellen, was für die Studentin zu einer Verbesserung führt.

Die Funktion der Gruppe

Silvia versucht bewusst, den Text aus dem Kontext zu begreifen, wobei sie in der Gruppe praktische Unterstützung findet. Hier erhält sie eben die Lernhilfen, die sie braucht.

- 10 S also, die gruppenarbeit gerade auf persönlicher ebene also unabhängig vom deutschen, ist etwas was: mir immer gefallen hat, ich bin nicht für: so was wie führungsarbeiten ich bin eher für teamarbeit, also gruppengeist, äh: speziell auf das das deutschprojekt bezogen also klarerweise wenn ich alleine: zu hause am projekt arbeiten müsste da wäre ich nicht so angeregt, also da verlöre man das interesse, aber innerhalb der gruppe: äh einer sagt was, ein anderer sagt was anderes auch zum beispiel als wir den argumentativen text gemacht haben, das war für mich eine wirklich: geeignete übung auch: die die die verschiedenen strukturen, die verschiedenen wOrte, jeder sagte was er meinte, also, und schon haben wir etwas gelernt auf das deutsche bezogen weil cristina die also die mit dem sicher gro größeren wortschatz im vergleich zu uns äh: sagte uns ihre worte und wir schrieben mit, ich zum beispiel einen einen satz, francesca: ihre sachen, äh auch geraldo seine persönlichen überlegungen und so, also, meiner meinung nach ja:
- 11 H das heißt ein gemeinsames zusammentragen=
12 S =ja, [so die ideen zusammentragen.]
13 H [alles zusammen in einen korb legen]

Fokussiertes Interview Silvia

Im Zusammentragen von Einzelteilen füllt sich die Sprache mit Bedeutung, erschließt sich ihr der Text. Kollektives Arbeiten wird damit zum Motor der eigenen kognitiven Strategie der Studentin. In der Kleingruppe liest sie, zum Teil gemeinsam mit einer Kommilitonin, die zu bearbeitenden Texte laut vor, skandiert dabei die Worte und setzt bewusst Pausen, um damit den anderen, aber auch sich selbst über den Klang das Begreifen zu erleichtern. Dabei begleitet sie mit dem Finger die Wortfolge und klärt nach ein, zwei Sätzen durch Nachfragen Unklarheiten ab, was den Zusammenhalt der Gruppe stärkt. In ihrem Tagebuch vergleicht sie die Projektarbeit mit einem Puzzle und sich und die anderen mit Ameisen in einem Ameisenhaufen:

[...] wir haben uns ein bisschen früher getroffen und bis zum letzten Moment inmitten von Fotos, Musik, kleineren Verbesserungen und verschiedenen Vorbereitungen an UNSEREM Pro-

jekt gearbeitet ... UNSER, weil ich heute wie nie zuvor gemerkt habe, wie stark dieses Projekt von uns spricht ... uns verkörpert ... jeden ... ohne jedwede Ausnahme ... wir haben etwas von uns da hineingegeben, und das merkt man ... bis zum Letzten haben wir an dieser Arbeit gearbeitet ... in die wir bis ins Tiefste geglaubt haben, mit Enthusiasmus und Gruppengeist, dass man uns mit den Ameisen in einem Ameisenhaufen vergleichen kann ... ich weiß jetzt schon, dass mir das alles fehlen wird! Es war schön, die Ideen auszutauschen, wie man es am besten entwickeln konnte ... zu sehen, wie diese Arbeit Steinchen um Steinchen Form annahm ... ein bisschen wie ein Puzzle! Ja ... unsere Arbeit kann mit einem Puzzle verglichen werden! [...] Tagebuch Silvia (21.5.2007)

Das zweimal hervorgehobene "unser" unterstreicht die Wichtigkeit des gemeinsamen Schaffens für ihr eigenes Lernen, kennzeichnet die Gruppenarbeit als ein tief liegendes und wesentliches Element in ihrem Spracherwerb. Daher stellt sie auch verwundert fest, dass in der anderen Gruppe jeder individuell arbeitet (Tagebuch Silvia 6.12.2006, 2. Fok. Int. Silvia/16), denn sie selbst nennt konsequenterweise auf die Frage, wann sie den Eindruck hat, "richtig gut" zu lernen, die Zusammenarbeit mit anderen (Leitfadeninterview Silvia/52). Diese bereitet ihr Freude und ist eine Quelle der Bereicherung und Erhöhung des Einzelnen (Tagebuch Silvia 7.11.2006). Silvia erwartet von der Gruppe emotionale Sicherheit und persönliches Feedback. Sie benutzt sie in dem Sinne als metakognitive sowie soziale Strategie (auf Überschneidungen bei der kategorialen Zuordnung von Strategien weist Neuner-Anfindsen 2005: 128 hin), wobei sie durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien den Zusammenhalt der Gruppe stärkt.

Aufbau von Sprachlernbewusstsein und Evaluierung

Silvia hat nicht nur das Lerntagebuch geführt, das ich den Studenten am Anfang unserer Zusammenarbeit ausgehändigt habe, sondern sie hat sich auch ein zweites gekauft und gänzlich gefüllt. Diese Schreibwut ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sie – wie bereits dargelegt – einen besonderen Bezug zu Texten hat. Bis Mitte Dezember hat sie am Ende einer jeden Eintragung die Projektarbeit und auch manchmal den normalen Unterricht mit *super/gut/ausreichend/nicht so gut* beurteilt, was später unregelmäßiger wird. Die Projektarbeit wurde zum Anlass, besser gesagt war der Auslöser für einen ihr vorher unbekanntem Reflexionsprozess bezüglich ihres Lernens und ihrer Lernziele. Die im 2. Fok. Interview angesprochene Kritikfähigkeit in Bezug auf die Beurteilung der eigenen Aussprache und die der anderen, die in Selbstbeobachtung und im gegenseitigen Vergleich entwickelt wird, führt zu einer größeren Sicherheit der eigenen Sprachfähigkeit:

- 09 H hm (-) gibt es noch andere momente, wo du die LERNfortschritte direkt bemerkst hast? also bei der ausspracheübung sagst du. (-) und, dass du diesen text selbst geSCHRIEben hast gibt's da noch andere momente, wo du das gefühl hattest, jetzt,

- 10 S DA hab ich was gelernt, da ist MEHR.
als: ja, als wir am ende die generalprobe gemacht haben, da fühlte ich: hm mich unbefangen, da habe ich gesagt und wieso', also das ist positiv denn vorher, okay, den text habe ich vorher mehrmals gelesen, aber der text ist schwierig, also wenn es mir gelingt ihn mit: mit so viel unbefangenheit zu lesen das hat mir zu denken gegeben dass ich also vielleicht etwas erreicht habe, auch als ich den text geschrieben habe dachte ich dass: da sicherlich viele fehler drin sein werden klar das ist ein schwieriger text dagegen gab's gar nicht viele, einige, aber nicht so viele, das hat mir gezeigt, das sind
[ein paar fortschritte]
- 11 H [also sagen wir in der endphase] sagen wir als du
- 12 S ja, am ende: als alles fertig war
- 13 H da fühltest du dich sicherer im gebrauch und im einsatz dieser
- 14 S ja, ja, gerade beim lesen mit mit fähigkeit dazu genau ich verstehe was ich lese äh; der text gehört MIR und ich weiß, wie ich ihn lese und, also, auch präsentiere.

Fokussiertes Interview Silvia

Der Aufbau von Sprachlernbewusstsein führt über das "unser" der Gruppe zu dem wieder betonten "mir". Die Fähigkeit, ein eigenes Produkt zu erstellen, wirkt sich stärkend auf ihr Selbstbewusstsein aus. Zunächst nennt sie das positive Feedback der Lehrkraft, auf dem dann im Folgenden die Wahrnehmung des Lernfortschritts im Eigenvergleich festgestellt wird.

Lerninteressen

Der starke Wille, der Silvia in ihrem Lernvorhaben Deutsch antreibt, zeigt sich schon am Anfang darin, dass sie zumindest den Versuch startet, ihr Tagebuch auf Deutsch zu schreiben und in ihren Beiträgen im Unterricht darauf achtet, diese soweit wie möglich auf Deutsch zu formulieren. Wie ihre Kommilitonen drückt auch sie den Wunsch aus, in ihrer Arbeit später einmal ihre Fremdsprachkenntnisse anzuwenden. Der Konflikt zwischen ihren Berufsträumen und den realen Möglichkeiten in ihrem Land scheint sie aber nicht sonderlich zu entmutigen, da sie für sich in Betracht zieht, ins Ausland zu gehen (Leitfadeninterview Silvia/99–104). Hier überwiegt das starke Interesse an der deutschen Sprache, das im Laufe des Projektes zunimmt und zu einer persönlichen Identifikation mit dem Fach geführt hat (Tagebuch Silvia 30.10.2006).

- 27 H ähm an einer stelle im tagebuch schreibst du, dass dir das DEUTSCHlernen bei deiner persönlichen entwicklung (.) hilft. kannst du das näher ausführen?
- 28 S ja, das heißt ich brauche das=
- 29 H =entschuldigung, du hast geschrieben, das lässt mich wachsen.
- 30 S ja, ja, das lässt mich wachsen okay vor allem, dass die das deutsche ist keine leichte sprache, also ich zumindest ich nehme sie sie eher als herausforderung mir selbst gegenüber in dem moment also in dem ich einen text schreibe oder und ihn dann wieder lese und der mir gefällt dann bin ich zufrieden, auch als ich diese diese rezen-

- sion geschrieben habe und sie mir gesagt haben also dass: für mich war das was großes weil, also, es ist eher eine herausforderung weil die die grammATIKregeln, all also alles, das ist keine leichte sprache ich das ist ein wenig [komplizierter für mich als italienerin]
- 31 H [eine errungenschaft]
- 32 S ja deshalb lässt es mich mich ver, mehr mit dem deutschen weil mich eben eine positive lernumgebung dazu bringt besser zu: arbeiten und eher diese unterschiede festzustellen mehr als in anderen umgebungen in denen ich in keinster weise angeregt werde und da gehe ich weiter weil ich weitergehen mus hier ist es eine sache die ich fühle das heißt (-) äh die mir gefällt, und deshalb lässt sie mich: mich wachsen, dann auch auf persönlicher ebene weil wir THEmen besprechen, man man zuSAMME-Narbeitet: daher ist das.
- 33 H das heißt ein fortschritt, du bemerkst einen fortschritt bei dir'
- 34 S ja, ja im vergleich dazu, als ich angefangen habe. ja, sicher.

Fokussiertes Interview Silvia

Das intuitive Fühlen belegt die Verankerung des Deutschen im eigenen Gefühlsbereich, so wie die Erwähnung des Brauchens (it. *mi serve*) den Stellenwert für ihre Person durch die persönlichen Interessen untermauert. Wie bei ihrer Mitsudentin Cristina steigert auch hier die Herausforderung durch die Schwierigkeit gerade dieser Sprache die Motivation.

3.2 Valerio – Lernkontakte im Abseits

Valerio stammt aus einem Bergdorf in der Mitte von Sizilien mit einem hohen Migrantenanteil. Einige seiner nächsten Verwandten haben in Deutschland gearbeitet (Mutter) oder arbeiten auch jetzt noch da (Onkel, Cousins). Ein Großvater ist nach Amerika ausgewandert. Valerio hält sich zu Studienzwecken in Palermo auf, wo er in einem Studentenwohnheim ein Zimmer hat. Während der vorlesungsfreien Zeit kehrt er in seinen Heimatort und ins Elternhaus zurück. Seine Verwandten in Deutschland besucht er jedes Jahr, und diese kommen auch regelmäßig nach Sizilien. Von Valerio liegt kein Tagebuch vor, er hat es nicht schreiben wollen. Er meinte, es nicht zu können, hätte so etwas noch nie gemacht und trotz verschiedener Gespräche, in denen ich versucht habe, die Funktion und auch den Nutzen zu erklären, blieb er bei dieser Auffassung.

Deutschland

Das Deutschlandbild in der Familie von Valerio ist wesentlich von ihrer Migrantengeschichte geprägt. Valerio, der selbst in Sizilien geboren und hier auch aufgewachsen ist, kommt über die in Deutschland lebenden und arbeitenden Familienangehörigen und ihr (Fremd-)Sprechen in Kontakt mit Deutsch. Er selbst würde auch sehr gerne in ihre Fußstapfen treten, wird aber von der Mutter zurückge-

halten, die schon unter der Entfernung ihrer nächsten Verwandten gelitten hat und nicht noch ihren einzigen Sohn so "verlieren" will (Leitfadeninterview Valerio/26).

- 31 H warum hast du deutsch gewählt? weil es dir gut gefällt? ((Ich wiederhole die Fragen auf Italienisch.))
- 32 V mm also ich habe deutsch gewählt na weil es mir gefällt, aber gerade deutsch äh: weil ich meine cousins, meinen onkel gesehen habe habe das ist es dann: gewesen.
- 33 H ja, ja, ja der kontakt'
- 34 V der kontakt war darüber, am ende: war es darum gerade gerade deutsch zu wählen.
- 35 H hm also darüber'
- 36 V ja darüber und dann gefällt es mir auch.
- 37 H ja, ja aber der erste [kontakt ging darüber]
- 38 V [der erste kontakt war der.]
- 39 H bedeutet lernen allgemein und speziell sprachenlernen für dich ein persönliches bedürfnis oder eher (.) etwas, was du an der universität machen musst?
- 40 V nein, nein, nein es ist nicht das heißt:, es ist etwas ganz persönliches etwas was mich richtig befriedigen muss: und besonders gut deutsch sprechen fast möchte ich ihnen darin ähneln << lachend > das wird ein bisschen schwierig sein > ((...))
- 65 H ((...)) ähm. eine deutschsprachige sprechende person ist ja dein cousin, deinem cousin, würdest du dem gerne ähneln, ja?
- 66 V () sprechen wie mein cousin, aber ich ziehe die person vor mit der ich besser deutsch spreche das ist mein onkel, weil ja er spricht gut aber äh: man hört dass er italiener ist daher ein wenig verstehe ich fast alles, meine cousins benutzen sehr viel slang, viel ein wenig dialekt dann sprechen sie sehr schnell ja also, ich schaffe es schon sie zu verstehen, aber:
- 67 H aber möchtest du ihnen ähneln? ((Ich wiederhole die Frage auf Italienisch.))
- 68 V ja, ja, ich möchte meinem cousin carlo ähneln er spricht ganz schnell man versteht überhaupt nichts wenn er redet ((beiderseitiges Lachen.)) (-) oder auch luca.
- 69 H ähm, (.) der luca von hier?
- 70 V ja ja, auch, er spricht sehr gut.

Leitfadeninterview Valerio

Im Gegensatz zu der Mitstudierenden Cristina, die den dialektalen Gebrauch des Deutschen ihrer Verwandten für sich ablehnt, nimmt Valerio zwar wahr, dass seine Verwandten Dialekt und Umgangssprache benutzen, es überwiegt aber die Attraktion des flüssigen Sprechens, und er übernimmt, ohne es weiter auszudifferenzieren, für sich das Bild. So auch seine Bewunderung für den sehr gut sprechenden Kommilitonen Luca, der selbst auch – allerdings unter gänzlich anderen Voraussetzungen – in Deutschland gearbeitet hat. Dass dieser, unterstützt durch ein intensives Eigenstudium, auf einem sehr hohen sprachlichen Niveau Hochdeutsch gelernt hat, hinterfragt er nicht. An diesen Vorbildern und damit am ungesteuerten Fremdspracherwerb im Inland orientiert sich auch seine Vorstellung davon, wie er am besten Deutsch lernt.

- 49 H bist du zufrieden damit, wie deutsch an der universität unterrichtet wird oder was würdest du eventuell verbessern?
- 50 V also, ja äh: vie im vergleich zu anderen fremdssprachenkurse sind die im deutschen vie sind viel besser organisiert, das ist sicher, auch die dozenten sind viel hilfsbereiter viel näher äh: im vergleich zum englischen: äh: auch in be in ihrer qualität, auch sagen wir mal, was mir nicht geFÄLLT ist die übersetzung aus dem deutschen ins italienische der wurde () extra einen kurs machen nur für die übersetzung.
- 51 H aus dem deutschen ins italienische?
- 52 V ja.
- 53 H fändest du es nützlicher vom italienischen ins deutsche?
- 54 V ja, aber immer die übersetzung von dialogen nicht von texten, [von dialogen]
- 55 H [von texten] wie macht ihr das? nehmt ihr die texte?
- 56 V nein, wir nehmen, also praktisch man nahm, im ersten jahr schon im ersten jahr, zeitungsausschnitte, das war absurd, << Er drückt Missfallen aus. >> naja wir waren () wie wir das geschafft haben weiß ich auch nicht, die nahm ausschnitte, im ersten jahr, aus der zeitung und dann: übersetzt, okay die wörter sagte sie uns aber () ((...))
- 75 H ähm, würdest du dich wohler fühlen nein () stellst du dir die frage was sie von dir denken? ((kurzer Ausfall des Aufnahmegeräts)) würdest du dich beim sprechen unter deutschen wohler fühlen oder mit ()?
- 76 V << Er versucht, auf Deutsch zu antworten. > weil für leute italienisch ist (.) denken über das >
- 77 H du fühlst dich wohler unter deutschen?
- 78 V ja.
- 79 H warum nicht:
- 80 V nein ich fühle mich nicht wohler: äh:, es ist komisch mit mit italienern zu sprechen [auf deutsch.]
- 81 H [auf deutsch] alles klar. alles klar.
- 82 V << belustigt > nicht dass ich mich besser fühle >
- 83 H ja, ja, ja, nein nein, jetzt ist es klar. deswegen sagtest du komisch wenn du mit einem italiener auf deutsch redest.
- 84 V na ja, das ist interessanter.
- 85 H vielleicht auch natürlicher.
- 86 V natürlich, natürlich.

Leitfadeninterview Valerio

Er will das natürliche Lernambiente herstellen, was ihm als direkter und der für ihn geeignetste Zugang erscheint. Schwierigkeiten bereitet ihm dagegen, wie an der Universität Deutsch gelehrt wird, weil er nicht immer den sprachlichen Ansprüchen im Italienischen gerecht wird. Das ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass Italienisch für ihn eigentlich nicht die wirkliche Muttersprache ist: Auf die Frage, welche Sprachen man in seiner Familie spricht, antwortet er mit Dialekt. Wie in vielen ländlichen Gegenden und in den Bergen wird in den Familien und zum Teil auch in der Schule nur Sizilianisch in seiner jeweils lokalen Färbung gesprochen. Diesen dialektalen Einfluss hört man eindeutig heraus, wenn der Stu-

dent Italienisch spricht. Bei ihm ist auch die sizilianische Eigenart stark ausgeprägt, sich sprachlich (aber auch non- oder paraverbal) in Andeutungen oder Anspielungen auszudrücken.

Zusammenarbeit mit einem Türken

Zu Beginn des Projekts scheint für Valerio Zusammenarbeit in einer Aufteilung von Aufgaben zu bestehen, die jeder alleine zu bewältigen hat.

- 03 H aber bist du zufrieden damit, wie das erste semester gelaufen ist, abgesehen von der tatsache, dass du wenig oder weniger zeit gehabt hast, dich dem zu widmen? äh äh wie siehst du die zusammenarbeit zwischen dir und den anderen beiden?
- 04 V nein, die zusammenarbeit besteht wir haben am ende auch schon alles aufgeteilt jeder hat: seine arbeit äh: die entwickelt er weiter und dann versuchen wir die sachen zusammen zu bringen das heißt wir haben eigentlich alles ziemlich organisiert.

Fokussiertes Interview Valerio

Gruppenarbeit ließe sich als geglückte Arbeitsteilung definieren, in der jeder seinen Aufgabenbereich behandelt, und am Schluss die Einzelteile verbunden werden. Wie der Projektverlauf anhand der Videomitschnitte zeigt, spiegelt sein Verhalten in der Gruppe oft diese Auffassung wider. Dieses einsame Lernen wird noch durch das von ihm gewählte Unterthema unterstützt, das die Integrationsprobleme der Türken in Deutschland behandelt, wobei weniger die Wahl, sondern vor allem die Begeisterung, mit der er sich seinem Thema widmet und mit der er für die türkische muslimische Minderheit Partei ergreift, in der Gruppe auf Widerstand stößt und belächelt wird. Mit dieser Problematik ist Valerio über seine Cousins in Deutschland bekannt geworden. Das starke Interesse an dem Thema der Außenseiter weist sicherlich Parallelen zu seiner persönlichen Geschichte der Ausgrenzung auf, worauf auch der nachdrückliche Verweis im 1. Fok. Interview anspielt, dass es Integrationsprobleme überall gebe (1. Fok. Int. Valerio/20), wie auch schon im Leitfadeninterview "Unverständnis" (it. *incomprensione*) als ein möglicher Hinderungsgrund beim Erreichen der eigenen Ziele genannt wird (Leitfadeninterview Valerio/92). Auch wenn diese Spannungen in der Gruppe nie direkt ausgetragen wurden, wird die Fremdheit ihm gegenüber in den Tagebüchern festgehalten (Tagebuch Cristina 15.11.2006 und 23.4.2007; Tagebuch Silvia 6.12.2006).

Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass die Trennwände zwischen Valerio und den anderen durchaus durchlässiger werden können. In seinen Antworten nach Abschluss des Projekts merkt er an, dass er hin und wieder trotz innerer Widerstände Ratschläge von Kollegen übernommen hat (2. Fok. Int. Valerio/36). Allerdings ist er es eindeutig nicht gewohnt, sein Lernen zu reflektieren. Das verdeutli-

chen auch die langen Pausen und Schwierigkeiten in den Redebeiträgen, in denen er die eigenen Lernfortschritte festmachen soll.

- 07 H ok. ähm, hast du lernfortschritte bemerkt? und ähm WIE hast du die gemerkt? ((Ich übersetze die zweite Frage ins Italienische.))
- 08 V (--)) darauf hat mich äh federica aufmerksam gemacht: beim lesen, dass da am anfang: und dann
- 09 H also dank eines kommentars von federica'
- 10 V ja, ja, ja.
- 11 H und andere momente in denen du bemerkt: hast
- 12 V (--)) nein weil vielleicht als ich angefangen habe im internet zu suchen oder meinen text zu lesen da verstand ich mehr von dem was: ich am anfang verstanden hätte.

Fokussiertes Interview Valerio

Mir selbst ist seine Position in der Gruppe verstärkt im Forschungsprozess bewusst geworden. Dazu beigetragen haben auch meine eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit ihm, wie z.B. mit seinem Beharren auf seinen Problemen ohne evidente Rücksichtnahme auf die anderen, oder mit seiner oft unklaren bzw. mir unverständlichen Ausdrucksweise, auf die ich mit leicht aggressivem Nachfragen (z.B. 1. Fok. Int. Valerio/7–12) reagiert habe, oder indem ich mich direkt oder unmittelbar nach den ersten Worten auch bei sehr einfachen Fragen auf Italienisch an ihn gewandt habe (z.B. im Leitfadeninterview Valerio/21, 31, 45, 61, 67, 75) bzw. ungefragt die Übersetzung nachlieferte, obwohl gerade Valerio gesprochene Sprache relativ gut versteht.

Lerninteressen

Das Lerninteresse, das Valerio am Deutschen hat, scheint grundsätzlich durch die Verwandten in Deutschland vermittelt zu sein bzw. diese Deutschsprechenden werden für sich als Orientierung übernommen. Darüber hat der Student einen Zugang zum Deutschen und zu Deutschland hergestellt. Ob und wie lange dieser Lerneffekt anhält, bleibt offen, sicherlich war er seinem Engagement in der Projektarbeit förderlich und hat seinen Eifer, Deutsch zu lernen, angespornt.

Abschließend muss festgehalten werden, dass bei dem Versuch, ein Lernprofil von Valerio zu entwickeln, solche Methoden an ihre Grenzen stoßen, bei denen vor allem sprachliche Aussagen Selbstauskünfte liefern, da der Student diese in seinen oft kurz gefassten Antworten nur begrenzt und lückenhaft liefert. Die Videomitschnitte waren in seinem Fall besser geeignet, den Lernprozess nachzuvollziehen und transparent zu machen.

3.3 Aus dem Projektverlauf: drei Vorleseübungen

Auch wenn es am Anfang des Projektes keineswegs als Lernziel explizit formuliert wurde, zeigt sich bereits während der Abfassung der stilistisch und sprachlich höchst ambitionierten Texte zur Powerpoint-Präsentation, dass die Studenten beabsichtigen, ihre Beiträge mehr oder weniger vorzulesen. So wurde das Proben der Vorstellung zu einer dreistufigen Vorleseübung.

Im Folgenden werden Auszüge aus dieser Phase am Ende des Projekts herausgegriffen, in denen Silvia und Valerio vermehrt zu Wort kommen bzw. die gesamte Lerngruppe ihr Vorlesen bespricht. Beim ersten Treffen am 23.4.07 sammelten wir die Kriterien für einen Vortrag im Sinne eines guten Vorlesens:

- 09 H ((...)) << an Cristina gerichtet > in eurer gruppe genau > in der gruppe ähm in der gruppe todesstrafe genau, sagen wir, du fängst an zu lesen, worauf ACHten dann silvia und gerald, << an Silvia gerichtet > worauf möchtest du achten? >
- 10 S (-) wir: können hören und (.) wenn=
- 11 H =ja allgemEIN ist okay, aber besser präzise etwas genauer, worauf du dich konzentrierst. das ist einfacher.
- 12 S äh hmm: il significato.
- 13 H die bedeutung ja: (-) ach (.) nur ist die beDEUtung im prinzip schon KLAR, weil die bedeutung ähm der worte das haben wir ja schon kontrolliert im prinzip. ne´
- 14 S oder ähm la pronuncia.
- 15 H << Silvia nickt. > die aussprache > ja die aussprache von einzelnen worten. ja von einzelnen worten.
- 16 S << Sie unterstreicht mit einer kreisförmigen Bewegung, dass hier der gesamte Text gemeint ist. > oder vom text >
- 17 H ja ähm oder des gesamten satzes die satzmeloDIE prosoDIE und DU gerald, worauf könntest du achten?
(--) der (.) der akzent.
- 18 G die akzente?
- 19 H ja von der wörter.
- 20 G ((...)) << acc/an Francesca gerichtet > worauf möchtest du achten? > ((Francesca guckt ratlos.))
- 21 H äh ähm: (-) non lo so.
- 22 Fr prosodie vielleicht? ja´ prosodie. oder die einzelnen wortakzente?
- 23 H ja und die << Sie bewegt die Hände, um eine Bewegung darzustellen. > scioltezza. >
- 24 Fr ja die flüssigkeit des sprechens. okay ja schön << an Valerio gerichtet > und du? >
- 25 H worauf möchtest du achten? ((Valerio schaut auf seinen Text.)) bei dem vortrag von federica (.) worauf möchtest du dich konzentrieren, um sie zu korrigieren?
<< Valerio zeigt auf sich. > ich? >
- 26 V ja DU federica << Valerio verzieht den Mund und gibt zu verstehen, dass er nicht
- 27 H weiß, worauf er achten soll. >>
ich weiß nicht. ich muss korrigieren. ich muss den AKzent korrigieren
- 28 V du möchtest ihren akzent korrigieren?
- 29 H << Er zeigt auf sich. > meinen akzent. > ((Alle lachen.))
- 30 V

Video 8

Die von den Studenten genannten Kriterien zeigen sich stark an dem eigenen Lernhintergrund orientiert und/oder spiegeln die subjektiven Lerninteressen wider: Silvia, deren Spracherwerb sich vorzugsweise über das Textverständnis vollzieht, fällt es im ersten Moment schwer, sich von der Bedeutung der Worte zu trennen. Bemerkenswert ist auch, dass Valerio auf die eigenen Ausspracheschwächen zurückkommt, und die Reaktion der anderen darauf. Das direkte Eingreifen in die Lernprozesse seitens der Studienkollegen ist ihm offenbar fremd, und/oder er schätzt den Lernwert einer solchen gegenseitigen Korrektur nicht so hoch ein.

In der 33. Minute besprechen Federica und Francesca die Leseübung von Valerio.

- 85 F << acc > du liest alles zusammen man versteht nicht wann ein punkt ist vielleicht machst du dir einen vermerk nach dem punkt mach ne pause. mach klar, dass das dort aufhört () > und dann: so wie die endungen wie () so versteht man die nicht.
- 86 V schnell vielleicht´
- 87 F ja.
- 88 Fr dann: ich weiß nicht (.) die wörter, warte, zum beispiel als: da ist das c h (.) christliCHE, derart man versteht nicht gut, und dann äh: aber das haben wir schon vorher gesagt FOLgende anstatt folgENDe. ähm: isLAM statt ISlam. musLIM ich weiß nicht, ob man musLIM oder MUSlim sagt.
- 89 V musLIM.
- 90 H MUSlim hm oder MOSlem (.) MUSlim oder MOSlem das ist alternativ, geht beides.
- 91 Fr ansonsten
- 92 F und dann (.) das sage ich vielleicht für uns alle (.) vielleicht in den sätzen unterstreichen (.) den hauptakzent den schlüsselworten geben (.) wie kopftuch (.) so= =KOPFtuch=
- 93 V =so (.) verstehen die, dass wenn ich diese sache betone [oder]
- 94 F [TÜRken. isLAM]
- 95 V
- 96 F auch gerade das verb, lass das GUT hören (.) weil:=
- 97 V =okay, wir müssen mehrmals lesen.
- 98 F ja genau.
- 99 V heute das erste mal.
- 100 F für alle dasselbe.
- 101 V der text ist auf jeden fall schwierig (-) der ist nicht leicht.
- 102 F ähm:
- 103 V << an mich gerichtet > lesen wir ihn noch einmal? >

Video 8

Zum Vorlesen von Valerio bemerkt Federica, dass er schwer verständlich sei, da er kaum Pausen zwischen den Sätzen setzt, auch verschlucke er Endungen. Etwas schroff (zweimal wiederholt sie *non si capisce*, ohne dieses Nicht-Verstehen in irgendeiner Weise abzuschwächen oder zu nuancieren) wendet sie sich – im Gegensatz zu den Ratschlägen für Francesca – direkt auf Italienisch an den Kollegen und erteilt ihm Anweisungen (Video8/85). Francesca bemerkt bei Valerio drei Wortakzentfehler. Beim Wiederholen übernimmt er die Korrektur (Video 8/95).

Am 4.5.2007 sammeln wir schwierig auszusprechende Buchstaben oder Buchstabenkombinationen an der Tafel. Danach teile ich die Studenten in Paare ein, indem ich einmal bewusst die Mitglieder der Dreiergruppen mische, zum anderen Partner wähle, bei denen ich nach meinen Beobachtungen der letzten Wochen annehme, dass sie für den Rat des anderen empfänglich oder empfänglicher sind.

- 58 V das s ist vielleicht ein bisschen schwach.
 59 S also s. und das h?
 60 V da ha nicht.
 61 S also nur das s'
 62 V das s so mit anderen konsonanten () ((Silvia liest leise das Wort "Todesstrafe".))
 63 S todestrafe.
 64 V todes (.) strafe. nicht todestrafe
 65 S todes (.) strafe.
 66 V todesstrafe
 67 H todes (.) strafe ((Silvia wiederholt das Wort.)) wie in ()
 68 V das ist das problem, das ist es.
 69 H ja drei konsonanten das << p > strafe> strafe.
 70 V wir sind daran gewöhnt, wir sagen das schon von uns aus. ((lacht))

Video 9

In der Zusammenarbeit mit Silvia hört Valerio ihrem Lesen aufmerksam zu und bemerkt, dass sie das "s" nicht stimmhaft ausspricht, außerdem berichtet er die Kollegin bei einer Selbstkorrektur. Der Hinweis auf die typisch sizilianische Verdoppelung der Konsonanten zeigt, dass der Student – wie schon bemerkt – den Sprachvergleich nicht mit dem Italienischen, sondern mit dem Sizilianischen durchführt. Silvia bemerkt mit Verwunderung in ihrem Tagebuch, dass Valerio gar nicht schlecht gelesen habe; über seine Ratschläge vermerkt sie nichts Näheres, bis auf die Bemerkung, dass sie diese Übung nützlich fand:

[...] auf die Leseübungen bezogen ... habe ich mit Valerio eine Gruppe gebildet ... die Übung war nützlich! Abgesehen vom Projekt und vom Deutschen ist es nützlich, Kritikfähigkeit sich selbst und den anderen gegenüber zu entwickeln ... [...] (Tagebuch Silvia 5.5.2007)

Bei der letzten Vorleseübung (7.5.2007) wird den Studierenden frei gestellt, ihren eigenen Vortrag aufzunehmen, mit allen zusammen abzuhören und danach zu besprechen. Vor Beginn kann die vorlesende Person sich dazu äußern, ob wir Zuhörer ihrer Meinung nach auf etwas Bestimmtes achten sollen.

Die für Silvia relevanten Probleme sind nach ihrer Angabe das "r" und die oft nicht deutliche Aussprache bei Komposita. Auf den ersten Punkt hatte sie selbst bei der Sammlung schwieriger Buchstaben hingewiesen, auf den zweiten hatte sie Valerio aufmerksam gemacht. Darüber hinaus bemerkt sie nach dem Hören ihres Beitrags auch die Konsonantenverbindung "ns", während ich die s- und z-Laute

nenne. Silvia hat zu dieser Übungsform ein ambivalentes Verhältnis trotz des abschließenden positiven Urteils:

...noch mal Vorlesen! Aber auf eine etwas ungewöhnliche Weise ... Sabine hat uns nämlich vorgeschlagen, unsere Stimme aufzunehmen und dann gemeinsam zu hören ... ich habe es auch gemacht ... ich habe mich in der 7. Etage auf die Treppe gestellt ... alle haben komisch geguckt ... als ob ich verrückt wäre! Da hatten sie nicht ganz Unrecht ... dann ist aber was schief gelaufen, und ich habe nur einen kurzen Abschnitt aufgenommen ... wie gehabt die Technik ist nicht meine starke Seite ... trotzdem, bei dem Wenigen, was ich aufgenommen habe, war es seltsam die eigene Stimme zu hören ... diese Art von Übungen macht man sicher nicht von selbst und die sind nützlich, um besser zu verstehen, wo man Fehler macht, wenn man sich von außen hört ... [...] (Tagebuch Silvia 7.5.2007)

Die vielen Auslassungszeichen, die allerdings auch ein Stilmerkmal der Schreibenden sind, unterstreichen eine emotional widersprüchliche Annäherung, die sich bereits am Anfang mit der Bezeichnung "ein wenig ungewöhnlich" Ausdruck verschafft und weiter unten durch die Feststellung, dass es seltsam ist, die eigene Stimme zu hören, und man dies sicherlich nicht auf Eigeninitiative hin tut, untermauert wird. Trotzdem nimmt sie wie auch Valerio in dem 2. Fok. Interview Bezug darauf und bewertet sie als förderlich für das eigene Lernen.

3.4 Lernverläufe von Silvia und Valerio

Deutlich lassen sich bei Silvia die Lernschritte von einer ersten Wahrnehmung des Lerngegenstandes zu dessen Hinterfragung nachvollziehen – der Übergang von einer Handlungsproblematik zur Lernproblematik –, auf die die Studentin zunehmend die Aufmerksamkeit lenkt. Positives und negatives Korrekturverhalten von den Mitlernern sowie der Lehrkraft werden gleichsam als Bestätigung und damit als hilfreich beurteilt. Die Gruppe ist eine Arbeitsform, die wesentlich zum Lernen von Silvia gehört, ja, sie ist unmittelbar in den Prozess ihrer Bedeutungsaushandlung verwoben.

Mit der unmittelbaren Koppelung des Deutscherwerbs an ihr persönliches Wachstum erfährt diese intensive Bewusstmachung der eigenen Vorgehensweisen und Vorhaben im Projekt noch eine Beschleunigung. Ihr "Ich habe so viel im Projekt gelernt" (it. *Ho imparato un sacco di cose in questo progetto*, Tagebuch Silvia 17.5.2007) und die Bewertung der Zulassung zum Studium im Ausland als "Lektion für das Leben" (it. *lezione di vita*, Tagebuch Silvia 16.5.2007) begründen den Lernprozess in seiner Ausdehnung der Handlungsräume als expansiv.

Valerio reflektiert sein eigenes Lernverhalten äußerst wenig. Diese Unsicherheit, sich selbst, aber auch andere zu beurteilen, zeigt sich besonders bei der Ausspracheübung zur Vorbereitung des Vortrags und in der Vagheit seiner Selbstauskünfte. Der offensichtliche Widerstand, sich beobachtend mit dem anderen ausei-

inanderzusetzen und ihm anschließend beratend zur Seite zu stehen, ist recht auffällig. Umso beachtlicher ist es daher, dass er in dem zweiten Teil dieser Übung in Partnerarbeit dann in der Lage ist, Silvia auf eine Ausspracheschwäche aufmerksam zu machen.

Valerio lernt sicherlich stark lehrerorientiert; häufig sind seine Fragen direkt an mich gerichtet. Das ist unübersehbar die Lernstrategie, die er für sich als effektiv einschätzt und auf die er spontan zurückgreift. Ein negatives Korrekturverhalten seitens seiner Studienkollegen nimmt er eher an als Ratschläge: So nennt er nur die Kommilitonin Federica, die ihn oft recht barsch zurückweist oder ihm gegenüber sogar ab und zu Befehlston anschlägt, als die Einzige, deren Kommentar ihm zu einem Lernfortschritt verholfen hat. Der mangelnden Selbsteinschätzung steht die große Wichtigkeit von Fremdbeurteilung gegenüber. Valerio ist der Student, der am häufigsten nach Prüfungen fragt und die Aussicht auf eine gute Note anspricht. In seiner scheinbaren Losgelöstheit von dem Unterrichtsgeschehen und von den anderen, wie es in den oft zusammenhanglosen und auf Begriffe verkürzten Sprecherbeiträgen manifest wird, wirkt sein Verhalten manchmal eigenartig.

Das aktuelle Lerninteresse, das Valerio am Deutschen hat, scheint über sein Thema angeregt, ansonsten nährt es sich zum Teil vom blinden Nachahmen von Modellen. Primär auf den belegbaren Erfolg ausgerichtet, ist sein Lernen auch deshalb defensiv, da sich Valerio seine Lernbegründungen nicht bewusst macht und so eine Vertiefung in den Gegenstand verhindert. Sein Deutscherwerb vollzieht sich zum Teil auch über inzidentelles Mitlernen, worauf eine Bemerkung hindeutet, dass allgemein häufiges Lesen zu seinen Lernfortschritten in der Aussprache und im Textverständnis beigetragen habe (2. Fok. Int. Valerio/1-6).

4. Schlussfolgerungen und Desiderate

In beiden dargelegten Fällen wurde Bewusstmachung im Projektunterricht angeregt und im weiteren Verlauf unterstützt, allerdings muss individuell differenziert werden: Bei defensiv gegenüber expansiv begründeten Lernprozessen stellte sich die Bereitschaft zur Artikulation und natürlich auch die Breite des sprachlichen Ausdrucks als signifikanter Unterschied heraus, d.h., Wunsch und Fähigkeit sind verschieden, sich die eigenen Lernprozesse (und die der anderen) und das persönliche Verhalten bewusst zu machen. Eine mangelnde Fähigkeit zur Selbstreflexion hat unmittelbare Auswirkungen darauf, wie Gruppenarbeit genutzt wird, denn sie vermindert merklich den Gewinn, den die Lernenden aus der Zusammenarbeit ziehen. Einhergehend mit einer geringeren Bereitschaft zur Kooperation bzw. zur Akzeptanz der Korrekturen seitens der Mitstudierenden zeigt sich eine verstärkte Forderung nach Vorgaben durch den Lehrenden. Dabei fällt aber auf:

Wo sich die fehlende Reflexionstätigkeit der Bewusstmachung nicht völlig verweigert, besteht die Chance auf Veränderung, weniger durch die Lehrkraft, die leichter zur simplen Übernahme verleitet, als durch die Mitlernenden, die in ihrem verbalen, aber auch nonverbalen Handeln den Betreffenden die Nützlichkeit der Zusammenarbeit vor Augen führen. Hierfür ist auch die Befürwortung des Korrigierens und Beratens im Rahmen der drei Vorleseübungen ein eindeutiger Beleg. Beide Lernenden haben die gegenseitig erteilten Ratschläge angenommen, d.h., sie haben ihr eigenes Lernverhalten daraufhin verändert – wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Zielsetzung. Die Bewusstmachung stellt sich damit als Dreh- und Angelpunkt im Erwerb der Fremdsprache Deutsch heraus. Im Fall von Silvia erfährt dieser Reflexionsprozess in seiner Koppelung an Interessen, die auf eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zielen, eine Beschleunigung und Vertiefung, während er bei Valerio im Wahrnehmungsbereich verweilt.

Die vorliegende Longitudinalstudie zielte darauf, Lernbegründungen als Voraussetzungen zu Lernhandlungen offen zu legen, d.h., sie siedelt sich im Bereich der anfangs angesprochenen emanzipatorischen Komponente von *language awareness* an, auf deren Wichtigkeit jüngst wieder empirische Untersuchungen hingewiesen haben (vgl. Neuner-Anfindsen 2005). Darüber hinaus wird aber auch auf die übernommenen Korrekturen und auf die von den Studierenden bemerkten Lernfortschritte verwiesen, die allerdings nicht als Nachweis der instrumentellen Funktion von *language awareness* fungieren können. Hierfür müssen einmal Belege für den Erwerb angeführt, zum anderen zu Methoden gegriffen werden, die den Lernzuwachs kurz-, mittel- und langfristig überprüfen (vgl. Henrici 1995). Im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung stellt die Untersuchung von Astrid Wasmann-Frahm (2008) einen Versuch dieser Art dar, auch wenn Faktenwissen methodisch anders zu erheben ist als fremdsprachliche Kompetenzen. Hinsichtlich der hier behandelten Fälle wäre es sicherlich höchst interessant, expansiv und defensiv Lernende dahingehend zu vergleichen, wie sie ihre Fähigkeiten im Deutschen weiterentwickeln.

Als überaus wertvoll hat sich für den vorliegenden Forschungsgegenstand der Einsatz von Videoaufnahmen erwiesen; auch wenn diese Aufnahmen keinesfalls als unproblematisch gelten können, einmal wegen des unleugbaren Einschnitts, den sie für das Unterrichtsgeschehen besonders zu Anfang der Aufnahmen bedeuten. Aber als noch gravierender – und letztlich blieb dies als Problem ungelöst – stellte sich die Kameraführung für die ohnehin schon doppelbesetzte Lehrer-Forscher-Rolle heraus. Dennoch sind die Videoaufzeichnungen unverzichtbarer Bestandteil dieser Studie zur Erfassung interaktiver Lernverläufe, da diese in ihrem Gesamtverlauf eigentlich nur über filmische Aufnahmen zugänglich sind. Jede nachträgliche wie auch sie begleitende Einzelaussage beleuchtet einen wichtigen Teilaspekt des Ganzen, sie erhält aber erst in dem gemeinsamen Rahmen die für

unsere Fragestellungen relevante Bedeutung. Als unentbehrlich für die Datenerhebung erweisen sie sich in den Fällen, in denen mündliche Mitteilungen nur begrenzt Auskunft erteilen.

In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse kann für die DaF-Didaktik an der Universität nur die dringende Empfehlung ergehen, derartige Unterrichtsformen einzusetzen. Dafür ist es notwendig, dass wichtige Entscheidungsphasen den Lernenden übertragen werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann expansiv begründetes Deutschlernen gefördert werden. Je weiter der Rahmen in den Aushandlungsphasen gesteckt wird, desto größer ist die Chance, Bewusstmachungsprozesse einzuleiten und sie an die subjektiven Lerninteressen zu binden.

Eingang des revidierten Manuskripts 14.08.2008

Literaturverzeichnis

- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Rüdiger, Kolb & Willig, Wolfgang (1989), *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen & Basel: Francke Verlag.
- Bleyhl, Werner (1998), Kognition oder das Selbst-Steuerungs-System auch des Sprachlerner. In Bausch et al. (Hrsg.) (1998), 15-27.
- DeKeyser, Robert (2003), Implicit and Explicit Learning. In Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.) (2003), 313-348.
- Dörnyei, Zoltán (1997), Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. In *The Modern Language Journal* 81/4 (1997), 482-493.
- Dörnyei, Zoltán (2001), *Teaching and Researching. Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Zoltán & Malderez, Angi (1997), Group dynamics and foreign language teaching. In *System* 25 (1997), 65-81.
- Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.) (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Eckerth, Johannes (1998), *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eckerth, Johannes (2003), *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia (2000), Awareness und Motivation: *Noticing* als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In Riemer (Hrsg.)

- (2000), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 228-246.
- Edmondson, Willis (1997), Sprachlernbewusstsein und Motivation. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. Jg (1997), *Language Awareness*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 88-110.
- Finkbeiner, Claudia (2005), *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fischer, Dietlind (1997), Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & München: Juventa Verlag, 693-703.
- Flick, Uwe (2004), *Qualitative Sozialforschung*. (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2005), *Qualitative Forschung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Gass, Susan M. (2003), Input and Interaction. In Doughty, Catherine & Long, Michael H. (Hrsg.) (2003), 224-255.
- Gnutzmann, Claus (1997), Language Awareness. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1/97, 44. Jg., 227-236.
- Gnutzmann, Claus (2003), Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In Bausch et al. (Hrsg.) (2003), 335-339.
- Halbach, Ana (2000), Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. In *System* 28 (2000), 85-96.
- Henrici, Gert (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Sabine (2008), *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Holzcamp, Klaus (1995), *Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- House, Juliane (1997), Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. Jg (1997), *Language Awareness*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 68-87.
- House, Juliane (1998), Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In Bausch et al. (Hrsg.) (1998), 89-97.
- Hulstijn, Jan H. (2003), Incidental and Intentional Learning. In Doughty, Catherine & Long, Michael H. (Hrsg.) (2003), 349-381.
- Kleppin, Karin & Königs Frank G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprachlernbewusstheit im Kontext. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16. Jg. (1997), 9-23.

- Königs, Frank G. (1998), Kognition: Begriffliches und (Un-)Begriffliches zu einem häufig verwendeten Terminus bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In Bausch et al. (1998), 105-113.
- Königs, Frank G. (2005), Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht – aber Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In Van Leewen, Eva C. (Hrsg.) (2005), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 447-463.
- Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2005), Zur Transkription von Gesprächen. In Flick et al. (Hrsg.) (2005), 437-447.
- Kormos, Judit & Dörnyei, Zoltán (2004), The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2) 2004, 19 S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/kormos2.htm> (zuletzt abgerufen am 10.7.2008)
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Legutke, Michael K. (1996), *Redesigning the Foreign Language Classroom*. In Christ, Herbert et al. (Hrsg.) (1996), *Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 60-70.
- Leow, Ronald (1997), Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. In *Language Learning*, 47:3 (1997), 467-505.
- List, Gudula (2002), 'Wissen' und 'Können' beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg.) (2002), *In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik. Unterricht. Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 121-131.
- List, Gudula (2003), Sprachpsychologie. In Bausch et al. (Hrsg.) (2003), 25-31.
- Lochtman, Katja (2002), *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Long, Michael H.; Inagaki, Shunji & Ortega, Lourdes (1998), The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. In *The Modern Language Journal* 82 iii (1998), 357-371.
- MacIntyre, Peter D. & Noels, Kimberly A. (1996), Using Social-psychological Variables to Predict the Use of Language Learning Strategies. In *Foreign Language Annals* 29/3 (1996), 373-386.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin) (2005), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen: Teil 1: Kursleiter-Handreichungen zum Studierstrategien-Kurs, Teil 2: Individuelle Sprachlernberatung – ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium Verlag.
- Nardi, Antonella (2006), *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und*

- Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Dissertation Universität Zürich. [Online] www.dissertationen.unizh.ch/2006/nardi/diss.pdf (zuletzt abgerufen am 10.7.2008)
- Neuner-Anfinsen, Stefanie (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nold, Günter; Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997), Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1) 1997, 27-50.
- Raupach, Manfred (1998), Kognitiv orientierte Sprachlehrforschung. In Bausch et al. (1998), 142-148.
- Rieger, Caroline (2003), Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (2), 2003, 345-351.
- Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenbereich. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2001), Zur Aufgabe der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann Gerhard W. (Hrsg.) (2001), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer Verlag, 376-398.
- Riemer, Claudia (2004), Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 35-65.
- Rogers, Carl R. (2004), *Die nicht-direktive Beratung* (11. Aufl.). Frankfurt: Fischer Verlag.
- Schart, Michael (2003), *Projektunterricht – subjektiv betrachtet*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Christiane (2005), Analyse von Leitfadeninterviews. In Flick et al. (Hrsg.) (2005), 447-456.
- Schmidt, Richard W. (1990), The Role of Consciousness in Second Language Learning. In *Applied Linguistics* Vol. 11, Nr. 2 (1990), 129-158.
- Schmidt, Richard W. (1994a), Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In Hulstijn, Jan H. & Schmidt, Richard (Hrsg.) (1994), *Consciousness in Second Language Learning*. (AILA Review 11), Amsterdam & Hifa & Dublin: AILA, 11-26.
- Schmidt, Richard W. (1994b), Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In Ellis, Nick C. (Hrsg.) (1994), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, New York: Academic Press, 165-210.
- Schmidt, Richard W. (1995a) (Hrsg.), *Attention and awareness in foreign language learning*, (Technical report #9). Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, Richard W. (1995b), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Schmidt (Hrsg.) (1995), 1-63.
- Schmidt, Richard W. & Frota, Silvia N. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In Day, Richard R. (1986) (Hrsg.), *Taking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 237-336.

- Schwerdtfeger, Inge C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter & Uhmann, Susanne (1998), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Timm, Johannes-Peter (1998), Zur Rolle von Kognitionen in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In Bausch et al. (Hrsg.) (1998), 168-178.
- Vollmer, Helmut J. (1998), Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdspracherwerbs. In Bausch et al. (Hrsg.) (1998), 197-206.
- Vollmer, Helmut J.; Henrici, Gert; Finkbeiner Claudia; Grotjahn, Rüdiger; Schmid-Schönbein, Gisela & Zydariß, Wolfgang (2001), Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/2 (2001), 1-145.
- Wasmann-Frahm, Astrid (2008), *Lernwirksamkeit von Projektunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang

Transkriptionskonventionen:

- 1.) Die Verschriftlichung erfolgt in Anlehnung an die Standardsprache.
- 2.) Die jeweiligen neuen Beiträge beginnen eine Zeile. Bei Überlappungen werden eckige Klammern [] benutzt und es wird dort eingesetzt, wo das simultane Sprechen beginnt bzw. endet.
- 3.) = bedeutet einen schnellen Sprechereinsatz und befindet sich am Ende der vorangegangenen und am Ende der nächsten Zeile.
- 4.) (geschätzte) Pausen: Mikropause (.), kurze, mittlere und lange Pause (-), (--), (---).
- 5.) Die Tonhöhen wurden wie folgt gekennzeichnet: ? hoch steigend, ´ mittel steigend, kein Zeichen am Ende = gleich bleibend, , mittel fallend, . tief fallend.
- 6.) In den von mir transkribierten Texten habe ich trotz des durchaus berechtigten oben erwähnten Einwandes von Kowal/O'Connell (2005) die "ähs", "ähm" und "sagen wir" als Verlegenheits- oder Verzögerungssignale stehen lassen, da sie im Gesamtkontext Auskunft geben können über die Person bzw. über ihre Haltung zu dem Gesprächsstoff; ihre Interpretation muss allerdings im jeweiligen Kontext erfolgen.
- 7.) Akzentuierungen wurden durch Großbuchstaben kenntlich gemacht, Dehnungen mit :, ::, :::.
- 8.) Die Beschreibung außersprachlicher Handlungen wurde in eine doppelte runde (()) und interpretierende Kommentare in innere spitze Klammer << >> gesetzt und an entsprechender Stelle mit Angabe der Reichweite beigefügt.
- 9.) Unverständliche Äußerungen markieren eine leere runde Klammer ().
- 10.) Aus dem Feinregister von GAT übernahm ich zur Kennzeichnung der Lautstärke << p > > für leise, die Beschleunigung der Sprechgeschwindigkeit wurde durch << acc > > notiert.
- 11.) Bei den transkribierten Videoaufnahmen wurden körperliche Bewegungen im Raum, Veränderungen der eigenen Position oder der Blickrichtung, Gesten oder Mimik dann festgehalten, wenn sie im Geschehen als signifikant erachtet wurden.
- 12.) Die Abkürzungen stehen für: H=Hoffmann, S=Silvia, V=Valerio, C=Cristina, F=Federica, Fr=Francesca, G=Geraldo.

Die Entwicklung der deutschen Mittelfeldstruktur in L2-Lernervarietäten

Korakoch Attaviriyapap¹ und Klaus Peter²

The focus of this paper lies on the acquisition of the so called middle field (the space between the finite verb and its infinite constituents) and its representation in different German interlanguage varieties. To this end, we analyzed a corpus comprising 356 utterances, produced by eleven L2-speakers of German at different levels of proficiency. The analysis shows that, as can be expected, the length of the middle field grows gradually with the accumulation of linguistic competence. However, it seems that on lower levels of proficiency, the middle field can only be occupied by a certain type of elements, mostly particles or structurally simple adverbials whereas more complex structures such as prepositional phrases are not placed in the middle field. It is only at a relatively high level of L2 competence that speakers produce middle fields containing more complex structures.³

1. Die Bildung der Satzklammer und ihre Relevanz in L2-Lernervarietäten

Die Zweitspracherwerbsforschung konnte bereits vor längerer Zeit nachweisen, dass Äußerungen von L2-Lernern nach gleicher Erwerbszeit ähnliche Strukturen aufweisen (vgl. Clahsen, Meisel & Pienemann 1983). Die Beobachtung dieser strukturellen Gemeinsamkeiten war ausschlaggebend für die Auffassung, dass Sprecherinnen im Laufe des L2-Erwerbsprozesses temporäre, regelhaft strukturierte und funktional eigenständige Sprachsysteme entwickeln, die relativ unabhängig von der Ausgangs- bzw. Zielvarietät beschrieben werden können. Die Strukturen der als Lerner Sprachen oder Lernervarietäten⁴ bezeichneten temporären Zwischenstufen auf dem Weg von der Ausgangs- zur Zielsprache nähern sich normalerweise kontinuierlich denjenigen der Zielsprache an. Der Übergang bzw. die Entwicklung von einer Lernervarietät zur nächsten erfolgt ebenfalls regelhaft, was zur Annahme führte, dass es eine natürliche Erwerbsabfolge von gewissen sprachlichen Strukturen der Zielsprache gibt. Nach Klein & Perdue (1992: 312–314) durchlaufen L2-Lerner normalerweise die folgenden drei Erwerbsstufen, auf denen

1 Dr. Korakoch Attaviriyapap, Department of German, Silpakorn University, Nakhon Pathom 73000, Thailand, E-Mail: korakoch@su.ac.th

2 Klaus Peter, M.A., Institut für Germanistik, Universität Bern, 3000 Bern 9, Schweiz, E-Mail: klaus.peter@germ.unibe.ch

3 Wir danken Andrea Ender und Michael Schümann für wertvolle Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Aufsatzes.

4 Das Konzept der Lernervarietäten wurde von Selinker (1972) unter dem Terminus *Interlanguage* eingeführt, in der Zweitspracherwerbsforschung sind mittlerweile eine Vielzahl von Termini für dieses Konzept in Verwendung (vgl. für einen kurzen Überblick etwa Harden 2006: 85f.).